

Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS/GEPICH

Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH

Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU

# Educar na(s) infância(s): Experiências, desafios e tensões

# Relatos de Experiências





**II CONGRESSO INTERNACIONAL  
EDUCAR NA(S) INFÂNCIA(S):**

EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS, TENSÕES

*Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS/GEPICH*

*Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH*

*Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU*

**Educar  
na(s)  
infância(s):**

*Experiências, desafios e tensões*

**Relatos  
de Experiências**

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento  
Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Diretoria de Relações Institucionais:*

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Márcio Miranda Alves  
Matheus de Mesquita Silveira  
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese  
Thiago de Oliveira Gamba

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinaria de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



# II CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAR NA(S) INFÂNCIA(S):

EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS, TENSÕES

*Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS/GEPICH*

*Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH*

*Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU*

# Educar na(s) infância(s):

*Experiências, desafios e tensões*

# Relatos de Experiências



© dos organizadores

1ª edição: 2023

Revisão: Giovana Letícia Reolon

Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Ilustração da Capa: Adriana Góis

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

C749r Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s) : experiências, desafios e tensões (2. : 2022 set. 29-30 : Caxias do Sul, RS) Relatos de experiências [do] 2o. Congresso Internacional Educar na(s) Infância(s) [recurso eletrônico] : experiências, desafios e tensões / org. Rochele Rita Andrezza Maciel, Claudia Panizzolo, Tatiani Rabelo Lapa Santos. – Caxias do Sul, RS : EDUCS, 2023.

Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-274-4

DOI 10.18226/9786558072744

1. Educação - Congressos. 2. Educação de crianças. 3. Política pública. I. Maciel, Rochele Rita Andrezza. II. Panizzolo, Claudia. III. Santos, Tatiani Rabelo Lapa. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(062.552)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Congressos	37(062.552)
2. Educação de crianças	373.2
3. Política pública	304.4

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

# Sumário

- 7 **Apresentação**  
*Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH*  
*Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS/GEPICH*  
*Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU*
- 9 **Qualificação do trabalho docente na Educação Infantil: a formação continuada em Grupos de Pesquisa**  
*Aida Cunha Batista e Adriana Silva da Costa Vidaletti*
- 20 **A obra da artista plástica Sonia Gomes como referência estética na Educação Infantil**  
*Amanda Massucci Batista*
- 36 **Desemparedamento: os bebês e a conquista da autonomia**  
*Ana Luíza da Cruz*  
*Iracema da Rocha Massagardi*
- 51 **Da brinquedoteca ao laboratório do brincar: resignificando espaços na Escola Infantil**  
*Anelise Hostyn Heck de Lemos*  
*Camila Chaves de Aguiar Dalmoro*  
*Grace Hahn Bueno Pedruzzi*
- 62 **Relato de experiência. proposta de intervenção pedagógica. tempos, espaços e materialidades: brincar**  
*Claudia Oliveira Fernandes Alves*  
*Lucimeire Alves de Sousa*
- 79 **Alfabetização discursiva na Educação Infantil: práticas realizadas em um colégio de aplicação com crianças de 5 a 6 anos**  
*Fernanda Quaresma da Silva*  
*Patrícia Fernanda Rodrigues Manuel*
- 91 **O ler e o brincar: o processo de aprendizagem na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**  
*Flávia Pimenta de Souza Carcanholo*  
*Laura Pires de Souza*
- 106 **Fotografia: o olhar sensível e a intencionalidade nos registros de propostas com crianças pequenas**  
*Franciele Menger Melo*  
*Aline Furlan*
- 120 **Práticas educativas com crianças bem pequenas: reflexões a partir do tateamento experimental proposto por Freinet**  
*Francine Mara Santos*  
*Juliane Ap<sup>a</sup> Zambão Ignacio*  
*Daiana Camargo*

- 133 O percurso da argila**  
*Grace Hahn Bueno Pedruzzi*  
*Aline Furlan*
- 143 Vivências na realidade da Educação Infantil: uma experiência com as temáticas “higiene” e “reciclagem”**  
*Isabele Fogaça de Almeida*
- 153 Novas possibilidades de viver: experiências artísticas e culturais com bebês e suas famílias**  
*Lidiane Oliveira Lobo de Sá*  
*Lívia Rodrigues Stefani*  
*Maria Mariana Lino do Carmo*
- 171 Repensando a documentação avaliativa na Educação Infantil: parâmetros, conceitos e linguagens**  
*Luci Maciel Comissoli*  
*Anelise Heck de Lemos*  
*Aida Cunha Batista*
- 183 Mitologia afro-brasileira na escola: conversando com o autor Reginaldo Prandi**  
*Lucilene Rezende Alcanfor*  
*Jorge Garcia Basso*
- 202 Infâncias e educação inclusiva: possibilidades e desafios**  
*Maria Viória Honorato de Almeida*  
*Tatiani Rabelo Lapa Santos*
- 212 Aprendizagens e desafios do planejamento de uma ação pedagógica sobre emoções na Educação Infantil**  
*Melina Poiatti Nogueira*  
*Célia Regina Serrão*  
*Renata Marcilio Candido*
- 226 Infâncias e educação ambiental: descobertas e aprendizagens com as crianças**  
*Raquel Faria Dias*  
*Tatiani Rabelo Lapa Santos*  
*Fernanda Duarte Araújo Silva*
- 243 Escarificações no processo do adolecer: o reaparecimento das marcas da infância**  
*Raquel Furtado Conte*
- 260 A formação da cidade no ciclo de alfabetização: formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo**  
*Rosana Carla de Oliveira*  
*Rosângela Souza Queiroz*
- 274 A liga da reciclagem – objetivos de desenvolvimento sustentável na Educação Infantil**  
*Valeria Mariano de Lima*

# Apresentação

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos (ARENDDT, 2003, p. 247)<sup>1</sup>

A epígrafe de Arendt, espelha de modo geral o nosso propósito no II Congresso Internacional Educar na(s) infância(s), buscando tecer momentos reflexivos sobre a vida das crianças, sinalizando que o tempo não para. O evento foi promovido pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e o Grupo de Estudos e Pesquisa: infâncias, cultura e história (GEPICH).

Nesse evento muitos foram os momentos de aprofundamento teórico-prático, apresentação de pesquisas, debates e relatos de experiências, tendo por finalidade discutir ações relativas às infâncias, mais especificamente ao período de zero a cinco anos. Envolvermos diferentes áreas do conhecimento em que as temáticas da Educação e da Saúde se entrecruzam, contemplando o cotidiano das crianças em ambientes escolares e não escolares bem como as vivências acadêmicas, de modo a contribuir com novas perspectivas acerca dessas temáticas.

Em tempos pós-pandêmicos de muitos desafios, este *e-book* nos soa como um acalanto por meio de temas que nos instigam ao diálogo contínuo e à produção de conhecimentos sobre as crianças.

A partir dos enfoques propostos, consideramos o universo da infância uma etapa do desenvolvimento humano em que a criança está descobrindo o mundo, necessitando explorar e desvendar infinitas ações. Potencializar esse momento significa compreender esse período permeado pelas descobertas e oportunidades que o mundo pode oferecer.

Cabe a nós, aqui, pensar em algumas questões que envolvem o processo de educar, por isso propomos as seguintes reflexões: nós, educadores, estamos ofertando às nossas crianças o espaço

---

<sup>1</sup> ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

necessário para crescer e se desenvolver? Como as tecnologias têm impactado esse processo? Temos efetivamente assumindo a defesa dos direitos das crianças? Outro aspecto importante a ressaltar-se é o desafio da formação de professores que ainda temos que enfrentar, incluindo pautas como a de compreender que atuar na infância requer entrelaçar práticas, experiências e saberes teóricos.

Além disso, importa admitir uma atuação com e na pluralidade da infância, ou seja, pensar na complexidade que a Educação tem em se relacionar com diferentes histórias das crianças, percursos familiares e culturais.

Os artigos publicados neste *e-book* apresentam reflexões relevantes sobre *Educar na(s) infância(s): experiências, desafios e tensões* sob diferentes perspectivas, mas sempre visando aprimorar a formação inicial e continuada. O presente volume apresenta ricas experiências vividas com as crianças e sistematizadas em Relatos de Experiência.

Desejamos a todos uma ótima leitura.

*Claudia Panizzolo - UNIFESP/GEPICH*  
*Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS/GEPICH*  
*Tatiani Rabelo Lapa Santos - ESEBA/UFU*

# Qualificação do trabalho docente na Educação Infantil: a formação continuada em grupos de pesquisa

Aida Cunha Batista<sup>2</sup>

Adriana Silva da Costa Vidaletti<sup>3</sup>

**Resumo:** Este documento apresenta o resumo de um relato de experiência sobre Formação Continuada de professoras(es) de Educação Infantil, por meio da vinculação voluntária ao Grupo de Estudo Pesquisa em Políticas Públicas de Educação Infantil (GEPPEI) do programa Educação Infantil na Roda, da FACED/UFRGS. Acreditamos que a formação continuada é condição *sine qua non* para quem trabalha com a Educação e o cuidado da infância. Lutamos por uma Educação pública de qualidade desde a Educação Infantil e desejamos que as(os) professoras(es), depois de formadas(os) sigam estudando, pesquisando, trocando conhecimento sobre a área em que atuam, tendo em vista as constantes mudanças culturais, sociais e econômicas do mundo em que vivemos que tanto impactam as nossas vidas e o nosso modo de estar no mundo. A formação de um profissional da Educação no Brasil pode ter dois caminhos atualmente: iniciar no Ensino Médio, com um curso de Magistério, ou no Ensino Superior, com um curso de Pedagogia. Mas, depois de formadas(os), onde podemos buscar espaços democráticos e de qualidade para dar sequência à formação inicial? Foi a partir dessa inquietação que nos vimos mobilizadas a buscar um espaço de diálogo para realizar as nossas reflexões e debates acerca do que vivenciamos no cotidiano da vida escolar. Ter a oportunidade de ampliar as nossas leituras, realizar trocas de saberes com outras(os) professoras(es) e estar em diálogo constante com professoras(es) da universidade impacta de maneira muito profícua a nossa prática pedagógica e a nossa leitura sobre as políticas públicas no Brasil. Fazer parte de um grupo de pesquisa sobre a sua área de atuação é uma das opções que as universidades nos oferecem. O GEPPEI conta com dez anos de existência e possui, atualmente, um elenco plural de participantes, contando com professoras da Universidade, estudantes bolsistas e integrantes voluntárias(os). Por ser um grupo de estudo no campo das políticas públicas, tem diálogo constante com o Fórum Gaúcho de Educação Infantil e demais Fóruns Regionais do Rio Grande do Sul, o que proporciona a seus integrantes oportunidades ímpares de estudo, pesquisa e atuação direta a questões legais e regimentais sobre os direitos das crianças e a legislação educacional. É um grupo dinâmico, que, além de produzir pesquisas internas, busca divulgar e publicar mensalmente conteúdos relacionados à temática da Educação Infantil em

<sup>2</sup> Especialista em Educação Infantil, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). aidapontobatista@gmail.com

<sup>3</sup> Especialista em Gestão da Educação: orientação, supervisão e administração escolar, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012). vidaletti.adrianasc@gmail.com

diversos formatos, como, por exemplo, textos, vídeos e *lives*, tornando acessível o que produzimos na academia para quem está nas escolas com as crianças. O conteúdo das publicações do grupo chega à comunidade escolar pelo site do Grupo de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda, pelo perfil no Instagram e pelos grupos de WhatsApp. Os integrantes do grupo são os principais produtores e captadores de conteúdo, o que faz com que estejam em constante formação com o que há de mais atualizado no campo acadêmico. Acreditamos que este relato de experiência possa incentivar as(os) professoras(es) de Educação Infantil e demais modalidades da Educação Básica a buscar grupos de pesquisa que sejam referências nos seus campos de atuação, mostrando que a academia e a escola, quando andam juntas, produzem conhecimento que realmente alia teoria e prática e que, portanto, fazem sentido e dão sentido à nossa constante luta por uma Educação pública de qualidade.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Grupos de pesquisa; Educação Infantil.

## Introdução

Escolher o caminho da docência no Brasil configura-se um ato de resistência e doação. Propomos o termo *doação* como um gesto de entrega, de perseverança como uma intenção de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. Quem se dedica à docência escolhe se envolver com histórias de vida das crianças e suas famílias, escolhe apoiar esses grupos a crescerem e acreditarem na Educação como o caminho para transpor os desafios que o cotidiano apresenta. Logo, doa o que há de melhor em si na dimensão profissional e, por isso, busca constante aperfeiçoamento.

A partir dessa afirmação, de que o exercício da docência no Brasil é também um ato de doação comprometido, este artigo apresenta o relato de experiência de duas professoras da Educação Básica como pesquisadoras voluntárias no GEPPEI/FACED/UFRGS<sup>4</sup>, expondo como o engajamento nessa atividade de extensão contribuiu e ainda contribui para a qualificação do trabalho docente que entregam na Educação Infantil pública, etapa da Educação Básica, na qual atuam. O relato apresenta-se estruturado em três seções, são elas: *Vem pra roda: apresentação do programa de extensão*; *Entrando na roda: relato de como se deu a inserção no programa*; e *Fazendo a roda girar: atividades que desenvolvem no programa*. Na conclusão, trazem a reflexão sobre o impacto dessa

---

<sup>4</sup> GEPPEI: Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas de Educação Infantil.

participação na prática educativa que fazem em suas escolas e nos círculos formativos dos quais participam.

## **Vem pra roda: apresentação do programa de extensão**

O Programa Educação Infantil na Roda (EINARODA) foi criado em 2012, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFRGS. Oferece um espaço para diálogo, debate e parcerias envolvendo pessoas, profissionais e entidades atuantes e interessadas no campo das políticas públicas de Educação Infantil. Segundo o site do Programa, temos a seguinte descrição:

A ideia de utilizarmos a metáfora de uma roda no nome e na identidade visual do Programa remete diretamente ao objetivo do Programa: ser um espaço de reflexão e discussões, colocando, assim, a própria educação infantil na roda e articulando esforços para uma (re)invenção das políticas e das práticas em ação. (EINARODA, 2022, s.p.).

O GEPPPEI, por ser um Grupo de Estudos e Pesquisas acolhido pelo Programa Educação Infantil na Roda, movimenta os debates acerca de alguns temas que ganham destaque em termos de políticas educacionais nas discussões e construções do coletivo. De acordo com Flores *et al.* (2022, p. 45), as pesquisas em destaque são:

Os impactos da atuação do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) para a expansão da oferta de Educação Infantil com qualidade no estado; as repercussões da Emenda Constitucional 59/09 para a universalização da matrícula na pré-escola no Rio Grande do Sul (RS); e os impactos da implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) no RS. Em virtude destas pesquisas, das atividades de ensino desenvolvidas pelas docentes coordenadoras e dos acontecimentos em curso no campo das políticas de educação infantil, surgem as propostas de nossas oficinas, ciclos, fóruns, debates e jornadas que o programa organiza, contemplando, ainda, as demandas que a comunidade nos sugere a cada evento.

O GEPPPEI conta com dez anos de existência e possui, atualmente, um elenco plural. Conta com a participação de bolsistas de Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação, além de professores não só do Rio Grande do Sul, mas também de outros estados brasileiros, o que enriquece o debate e traz um panorama ampliado sobre as infâncias brasileiras. Dentro do Programa,

os encontros acontecem quinzenalmente, com média tem três horas de duração, e são estruturados por pautas preestabelecidas pelo coletivo de maneira democrática. Todas as reuniões são documentadas em atas, que são posteriormente divulgadas para os membros participantes.

Por ser um grupo de estudo no campo das políticas públicas, tem diálogo constante com o Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI)<sup>5</sup> e demais Fóruns Regionais do Rio Grande do Sul, o que proporciona a seus integrantes oportunidades ímpares de estudo, pesquisa e atuação direta em questões legais e regimentais sobre os direitos das crianças e a legislação educacional.

Configura-se como um grupo dinâmico, que, além de pesquisas internas, busca divulgar e publicizar mensalmente conteúdos relacionados à temática da Educação Infantil em diversos formatos, como, por exemplo, textos, *cards* nas redes sociais, vídeos e *lives*, tornando acessível o que se produz na academia para as comunidades escolares e acadêmicas interessadas. O conteúdo das publicações do grupo é compartilhado no site do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda, no perfil no Instagram e nos grupos de WhatsApp. Os integrantes do grupo são os principais produtores e captadores de conteúdo, o que faz com que a roda não pare de girar, mantendo seus membros em constante formação no que há de mais atualizado no campo acadêmico.

## **Entrando na roda: relato de como se deu a inserção no Programa**

A formação de um profissional da Educação Infantil no Brasil, atualmente, pode ter dois caminhos: iniciar no Ensino Médio, com um curso de Magistério, ou no Ensino Superior, com um curso de Pedagogia. Entretanto, para o ofício docente, a formação inicial não é suficiente. De acordo com Formosinho (2020), aprende-se mais em contexto – e leia-se esse contexto como o da prática edu-

<sup>5</sup> O Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) é uma entidade autônoma, suprapartidária e interinstitucional, ligada ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), que congrega os Fóruns de Educação Infantil de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal. Criado em 1999, o FGEI é atuante no cenário do estado na luta por uma Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças de 0 a 6 anos (disponível em: <http://forumgauchoeducacaoinfantil.blogspot.com/>).

cativa, – por isso a participação no grupo de pesquisa se configura como um contexto externo ao da formação inicial e ao da formação continuada em serviço.

Contar com espaços potentes de formação, desde a formação inicial, como as atividades de extensão, atualmente, em vias de efetivar integralmente sua regulamentação, com 10% de carga horária dessas atividades, dentro dos cursos de graduação, por meio da Resolução 29/2021 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)<sup>6</sup>, é uma conquista que vem sendo proposta e articulada pelas Universidades desde o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001. Em meio a tantos retrocessos na Educação brasileira, regulamentar essa curricularização das atividades de extensão, mesmo passadas mais de duas décadas de sua primeira inspiração, é uma conquista valiosa.

É com felicidade que o meio acadêmico recebe essa mudança, pois sabe-se que ela também implica uma readequação dos currículos da Graduação, para que todos os graduandos possam passar por essa experiência. Para muitos alunos das universidades públicas, até essa regulamentação, as atividades de extensão não foram uma opção viável, por demandarem mais tempo de dedicação à universidade. Logo, entre uma oferta de emprego e uma bolsa de extensão, muitos e muitas ficaram sem escolha.

A experiência narrada neste texto fala sobre a chegada ao programa EINARODA de duas professoras que trilharam esse caminho, e as(os) as(os) estudantes que não puderam fazer uma atividade de extensão durante a Graduação, contudo tiveram agora oportunidade de inserir-se nessa atividade, de forma voluntária, doando um pouco do seu tempo e interesse para o bem maior que é a Educação.

Atuar em redes municipais de Educação é o que motiva essas educadoras a buscar o melhor para as crianças das comunidades nas quais estão inseridas. Mesmo atuando em municípios diferentes, elas observam que as inquietudes e as percepções de como as garantias de direitos das infâncias são efetivadas, ou não, nos

---

<sup>6</sup> “O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, órgão técnico, com funções deliberativa, normativa e consultiva sobre ensino, pesquisa e extensão, é integrado por Plenário e câmaras de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, cujas competências serão definidas em seu Regimento Interno” (Art. 14 do Estatuto da UFRGS).

espaços públicos de Educação são muito parecidas. O GEPPPEI passou a ser um ponto de encontro e de esclarecimento acerca dos mecanismos políticos que balizam as práticas cotidianas de suas escolas e influenciam no andamento orgânico destas. Foi a partir dessa inquietação que se viram mobilizadas a buscar um espaço de diálogo para realizar as reflexões e os debates acerca do que vivenciam no cotidiano da vida escolar. Ter a oportunidade de ampliar as leituras, realizar trocas de saberes com outras(os) professoras(es) e estar em diálogo constante com professoras(es) da Universidade impactou de maneira muito profícua suas práticas pedagógicas e suas leituras sobre as políticas públicas no Brasil.

O convite para participar do GEPPPEI partiu de integrantes do programa. Essa oportunidade se deu em 2020, período no qual as atividades presenciais foram suspensas no Brasil por conta da pandemia de Covid-19. As educadoras estavam participando de atividades on-line, oferecidas pelo Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) por meio de *webinários* e plenárias via Google Meet, e puderam se aproximar das pessoas que compõem o programa bem como das discussões e dos debates realizados por esse grupo de pesquisa. Uma vez convidadas para participar de uma das reuniões do GEPPPEI, passaram a integrar esse coletivo de forma voluntária, tendo a oportunidade de inserirem-se nas reuniões que acontecem quinzenalmente, de forma on-line síncrona.

## **Fazendo a roda girar: atividades que desenvolvem no programa**

O diferencial do GEPPPEI é que ele não se resume em apenas debater, dentro do grupo, os temas inerentes à Educação Infantil brasileira. O grupo de pesquisa é bastante atuante entre as ações de extensão promovidas pelo Programa Educação Infantil na Roda, que tem por objetivo mobilizar a comunidade acadêmica e dar visibilidade às ações de promoção das políticas públicas voltadas à Educação Infantil.

Para que essa roda gire e as ações possam transpor o espaço de diálogo do grupo, este dispõe de diversos canais de comunicação que são pensados e organizados por todos os membros do grupo, a fim de divulgar e produzir materiais informativos sobre monitoramento e avaliação das políticas públicas em Educação

Infantil. Temas referentes a infâncias, oferta de cursos de atualização e aperfeiçoamento, promoção de espaços de estudos, entre outras ações.

Dentre os canais utilizados para a divulgação das produções do grupo, este conta com as seguintes plataformas:

1. *Site*, espaço organizado por seções para divulgar pesquisas, produções acadêmicas, boletins informativos, artigos e capítulos de livros, trabalhos orientados pelas professoras Maria Luiza Flores e Simone Albuquerque, congressos e eventos presenciais e on-line, com indicação de *lives* e *webinários*;
2. canal do YouTube, meio digital no qual são vinculados programas de entrevistas organizados pelo grupo de pesquisa, *lives*, vídeos e ciclos de estudos;
3. grupo de WhatsApp, canal direto de comunicação, pelo qual o coletivo organiza suas ações e pautas, além de se dividir em subgrupos de curadorias;
4. Instagram, página que concentra a divulgação de vídeos curtos e *cards* com o objetivo de informar de forma rápida e dinâmica as ações do grupo, publicações e indicações de bons materiais para estudo e reflexão sobre as políticas públicas em Educação Infantil.

Além dos meios virtuais de comunicação e divulgação, no Grupo de Estudos os participantes se envolvem em ações de Extensão Universitárias na FAGED/UFRGS. Nesse momento de retomada aos espaços de maneira presencial, o grupo já se fez presente na organização e na recepção dos estudantes do Ensino Médio na atividade de Extensão UFRGS Portas Abertas, que aconteceu no dia 25 de junho de 2020. No grupo de estudo e pesquisa, as diversas curadorias procuram dar andamento à busca e à divulgação de conteúdos relacionados aos temas de pesquisa.

Atualmente o grupo conta com as seguintes curadorias:

1. Instagram – grupo responsável por fazer *posts* informativos sobre as ações do programa e divulgar nessa plataforma;
2. boletins – grupo que busca falar com profissionais da Educação para que estes publiquem textos informativos curtos sobre o

universo das políticas públicas em Educação Infantil, convidando para um aprofundamento e continuidade de estudos, e faz a primeira leitura e revisão do texto submetido ao programa junto aos autores antes de expor ao coletivo do grupo e finalizar a formalização da publicação;

3. pensando a Educação Infantil – grupo que busca ter acesso, analisar a relevância e indicar conteúdo para estudo e pesquisa em políticas públicas para a educação Infantil, a inserção e a colaboração de todos os membros do grupo nessas curadorias contribuem para que seus membros se mantenham atualizados do que há de mais recente no campo de estudo das políticas.

A integração do GEPPEI junto aos fóruns proporciona uma atuação real em determinadas ações contra retrocessos nas políticas, como foi o caso da participação em ações de *twitaço* e movimento de rede social para aprovar a regulamentação do FUNDEB e combater a regulamentação do *Homeschooling* no Rio Grande do Sul.

### **Considerações finais: reflexões sobre o impacto dessa participação na prática educativa**

A formação continuada é condição *sine qua non*<sup>7</sup> para quem trabalha com a Educação e o cuidado da infância. Como apontam Piovesan e Bernardi (2021, p.173):

Assim, a formação continuada é premente e indispensável, com um momento e espaço para o diálogo consigo e com o outro, da reflexão, do compartilhar de experiências, da construção de saberes que possibilitem movimentar o contexto prático, para uma atuação profissional emancipatória e competente.

Existe, no Brasil, uma luta por uma Educação pública de qualidade desde a Educação Infantil. É desejável pela classe docente dos cursos de formação inicial que as(os) professoras(es), depois de formadas(os), sigam estudando, pesquisando, trocando conhecimento sobre a área em que atuam, tendo em vista as constantes mudanças culturais, sociais e econômicas do mundo em que vivemos e que tanto impactam as nossas vidas e o nosso modo de estar no mundo.

---

<sup>7</sup> Indispensável, essencial.

A formação continuada é um tema de extrema relevância para a qualificação da ação docente, tanto é que figura a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024)<sup>8</sup>, em cujo texto temos a seguinte meta:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Sendo assim, os espaços formativos, como os grupos de pesquisa, se tornam locais de extrema relevância para a viabilização da Meta 16. Também se configuram como lugar de fomento à pesquisa, à documentação dos assuntos relevantes para a Educação e ao debate acerca das políticas públicas e suas consequências para a Educação.

Trabalhar como docente, especialmente na Educação Infantil, carrega uma história marcada por lutas e necessidade de reconhecimento. Espaços de formação continuada, como os grupos de pesquisa, constituem-se como um *locus* privilegiado de circulação de saberes, de diálogo com profissionais de diferentes realidades e de reflexão contínua sobre a prática vivenciada nas escolas. Como aponta Kramer (2005, p. 215), “O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de Educação Infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão sobre a sua prática”.

As crianças merecem mais do que o velho discurso batido que caracteriza uma profissional da Educação e reforça a ideia de que “basta gostar de crianças”, ou de que a escolha da profissão se deu por um chamado vocacional, como é comum subentender em afirmações como “ser professor(a) é uma tradição em minha família”. Trabalhar na Educação Infantil exige escolhas. Escolher ir além da formação inicial ou daquela exigida como mínima para atuar com crianças de 0 a 6 anos é apenas uma delas. A própria

---

<sup>8</sup> O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, definiu 10 diretrizes que devem guiar a Educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência.

Meta 16 do PNE já não possibilita mais que os profissionais da Educação se acomodem na formação inicial.

O trabalho docente precisa de pessoas que tenham a clareza de que a formação é contínua, que ela acontece em diversos espaços formadores e que cada profissional pode buscar, para além das formações institucionais de sua rede, espaços formadores que deem sentido à sua prática. Ao buscar a formação continuada a(o) docente também garante o direito da criança a uma Educação de qualidade, pois a qualidade da Educação Infantil está intimamente ligada à formação do profissional e o que este pode ofertar em possibilidades pedagógicas.

Na experiência relatada neste texto, participar do GEPPPEI proporciona às professoras em questão uma série de reflexões acerca da relação entre os contextos macro e micro das políticas no cotidiano escolar. Incentiva uma atuação efetiva enquanto agentes políticas, garantidoras da qualidade e da efetividade do que preconiza as políticas públicas para a Educação Infantil. Evidencia a relação que as professoras de Educação Infantil estabelecem com os demais espaços formadores que frequentam para qualificar o trabalho com as infâncias no seu cotidiano. Afirma que academia e escola, quando andam juntas, produzem conhecimento que realmente alia teoria e prática e, portanto, faz sentido e dá sentido à constante luta por uma educação pública de qualidade.

Por fim, este relato de experiência tem o objetivo de incentivar as(os) professoras(es) de Educação Infantil e demais etapas da Educação Básica a buscar grupos de pesquisa que sejam referências nos seus campos de atuação e deseja que elas(es) encontrem nesses coletivos cada vez mais força e engajamento para que possamos seguir rumo a uma Educação pública de excelência.

## Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE em movimento. Página inicial. *Plano Nacional de Educação (PNE)*, 2022. Disponível em <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 19 set. 2022.

EINARODA. Educação Infantil na Roda. Página inicial. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, s.d. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FÓRUM GAÚCHO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FGEI).. Página inicial. Fórum Gaúcho De Educação Infantil, s.d. Disponível em: <http://forumgauchoeducacaoinfantil.blogspot.com/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FLORES, Maria Luiza Flores *et al.* Importância de vivências em extensão, pesquisa e ensino para a formação acadêmica e em contexto de pandemia. *Revista da Extensão da UFRGS*, n. 24, jul. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/issue/view/4647/1127>. Acesso em: 29 ago. 2022.

FORMOSINHO, Júlia. Webinar Internacional – Percorrendo o Brasil o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das Infâncias nas IFS, 2020. *YouTube*, 1 vídeo, (2h14min28s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTk36P9fGGo&t=3531s>. Acesso em: 29 ago. 2022.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Bernardi, 2005.

PIOVESAN, Juliane Claudia; BERNARDI, Lucí dos Santos. A formação continuada dos professores de educação infantil e o contexto político nacional. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 22, n. 3, p. 170-192. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 029, de 15 de dezembro de 2021. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233117/norma\\_Res\\_CEPE\\_publicavel\\_2021\\_29\\_17569.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233117/norma_Res_CEPE_publicavel_2021_29_17569.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 19 set. 2022.

# A obra da artista plástica Sonia Gomes como referência estética na Educação Infantil

Amanda Massucci Batista<sup>9</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência parte de um projeto realizado com crianças entre 3 e 4 anos em uma escola particular da Zona Sul da cidade de São Paulo. Intitulado *Histórias, comidas e cores*, o projeto pretendia relacionar três aspectos importantes para o desenvolvimento infantil: as narrativas orais e escritas; o processo de fazer um alimento (incluindo a preparação do espaço e a limpeza deste após as culinárias); e a apresentação de novas referências estéticas e artísticas. A partir de então, foi realizada uma breve pesquisa acerca de histórias que traziam em sua narrativa alguns alimentos: bolo, pão, mingau, frutas, etc. Foram selecionadas quatro histórias e as quatro cores que correspondiam aos alimentos: milho – amarelo; farinha de trigo – branco; morango – vermelho; mingau de chocolate – marrom. Posteriormente, buscamos as referências estéticas para trabalhar com essas quatro cores de maneiras variadas: amarelo – pintura – Vang Gogh; vermelho – instalação – Cildo Meireles; branco – escultura – Sonia Gomes; marrom – textura – Vik Muniz. Após a apresentação da história *O caso do bolinho*, de Tatiana Belinky, e da atividade de culinária com a preparação de um *pão de minuto recheado com queijo minas*, foi apresentada às crianças a artista plástica de referência para a cor branca. Sonia Gomes é uma mulher negra, brasileira, nascida em Caetanópolis/MG que atualmente, aos 74 anos, mora e trabalha em São Paulo/SP. Sua obra é reconhecida nacional e internacionalmente e é feita a partir de tecidos e objetos doados e ressignificados pela artista. Embora seu trabalho contemple cores variadas, nesse momento do projeto a obra apresentada às crianças, por meio de fotografias impressas, foi *Maria do Anjos* (2017-2018), uma escultura feita com peças de um vestido de noiva doado, amarrações, costuras e outros tecidos crus. Foram, então, oferecidos às crianças alguns suportes para a realização do trabalho artístico: papel Canson A3, fita crepe larga e fina, tesoura, pedaços de tecido de algodão cru. A consigna da atividade foi apenas a apresentação da artista e de sua obra, a distribuição dos materiais acima citados e a frase “podem fazer o que quiser”. As crianças sentiram necessidade de reafirmar se era possível fazer realmente o que quisessem: cortar o papel, cortar o tecido, usar quanta fita crepe quisessem. E as respostas foram sempre afirmativas. Em pouco tempo, foi possível observar um envolvimento diferente de outras propostas oferecidas anteriormente a esse mesmo grupo de crianças: maior tempo de concentração, expressiva singularidade no trabalho, espontaneidade e vontade de trazer nomes e títulos para as obras realizadas. Alguns aspectos foram considerados durante a reflexão sobre o entusiasmo das crianças em relação à artista e ao processo de realização da proposta:

<sup>9</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos. Pesquisa sobre as relações étnico-raciais na primeira infância. E-mail: amanda.massucci@unifesp.br

maior liberdade de ação, materiais diversificados e muitas vezes vistos pelas crianças com certa restrição (como a fita crepe), interesse da professora quando pesquisou e se aprofundou sobre a vida e a obra da artista. Aspectos teóricos relacionados a cursos e estudos realizados pela professora no último ano acerca de uma educação antirracista, decolonial e que, por sua vez, questiona o adultocentrismo o eurocentrismo e o privilégio branco também são trazidos neste relato, permeando a abordagem durante o projeto e a mediação das conversas com as crianças e as suas produções artísticas.

**Palavras-chave:** Relato de experiência; Projetos na Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Sonia Gomes.

## Introdução

Se você é professora ou professor de Educação Infantil, talvez já tenha ouvido falar da escritora e ilustradora Tatiana Belinky e seu livro *O misterioso caso do bolinho*. Se é certo que há nesse conto acumulativo um mistério, é também correto afirmar que desvendá-lo não é o cerne da narrativa. Porém, aqui neste relato de experiência faremos o contrário, esse texto se constituirá justamente em compor possibilidades e hipóteses para desvendar um mistério: o que fez com que uma proposta artística oferecida às crianças as motivasse mais que as outras? Porém, antes mesmo de trazer a referência estética dessa proposta, a artista plástica Sonia Gomes, será necessário trazer o contexto das crianças e o projeto que estava sendo elaborado juntamente com elas.

O ano é 2022. Estamos no primeiro semestre, as nove crianças que compõem o grupo do Infantil 3B são brancas, têm entre três e quatro anos de idade e frequentam uma escola particular de classe média-alta da Zona Sul da cidade de São Paulo. O interesse do grupo nas contações de história, nas misturas das cores e nas propostas culinárias fez com que o projeto pedagógico desenvolvido com as crianças se intitulasse Histórias, *comidas e cores*. Relacionar três aspectos importantes do desenvolvimento infantil – a saber, as narrativas orais e escritas; o processo de fazer um alimento; e a apresentação de novas referências estéticas e artísticas – foi um dos objetivos do projeto. Para tanto, buscamos histórias que trouxessem em seu enredo algum tipo de alimento e, em seguida, pesquisamos referências estéticas que utilizassem preponderantemente as cores dos alimentos em algumas de suas obras.

Com a necessidade de realizar um recorte, fizemos as seguintes escolhas, organizadas na Tabela 1:

Tabela 1: Relação das histórias apresentadas durante o desenvolvimento do projeto

	<b>História</b>	<b>Alimento</b>	<b>Cor</b>	<b>Referência estética</b>	<b>Proposta artística</b>
<b>Bloco 1</b>	<i>A galinha ruiva</i> , recontada por Elza Fiuza	Broa de milho	Amarelo	Van Gogh	Pintura
<b>Bloco 2</b>	<i>O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado</i> , de Don e Audrey Wood	Mousse de morango	Vermelho	Cildo Meireles	Instalação
<b>Bloco 3</b>	<i>O mingau doce</i> , dos Irmãos Grimm	Mingau de chocolate	Marrom	Vik Muniz	Texturas
<b>Bloco 4</b>	<i>O caso do bolinho</i> , de Tatiana Belinky	Pão de minuto recheado com queijo minas	Branco	Sonia Gomes	Escultura

Fonte: a autora.

Foram realizados quatro blocos de atuação e a duração de cada bloco dependeu do interesse das crianças nas propostas apresentadas. Broa de milho, por exemplo, fizemos mais de uma vez. A história *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado* mostrou-se uma das preferidas das crianças e, além das proposições previamente pensadas, surgiram muitas brincadeiras corporais.

Todavia, a apresentação da artista plástica Sonia Gomes juntamente com a proposta artística oferecida – escultura – trouxeram ao grupo outro lugar dentro do projeto. Aspectos como maior tempo de concentração, expressiva singularidade no trabalho, espontaneidade e vontade de trazer nomes e títulos para as obras

realizadas foram notados. E é exatamente aqui que este relato de experiência ganha força. Conforme já apontado no início desta introdução, o que fez com que as crianças desse grupo demonstrassem tanto interesse pela artística plástica Sonia Gomes e suas obras? O que fez com que as crianças se envolvessem tanto nessa proposta artística? Não existem respostas únicas a essas questões, porém algumas hipóteses serão apontadas nas próximas páginas. Entre elas, aparecerão reflexões acerca do adultocentrismo e da construção de pedagogias descolonizadoras.

## **Sonia Gomes e a obra *Maria dos Anjos***

Sonia Gomes é uma mulher negra, brasileira, nascida em Caetanópolis/MG que atualmente, aos 74 anos, mora e trabalha em São Paulo/SP. Sua obra é reconhecida nacional e internacionalmente bem como feita a partir de tecidos e objetos doados e ressignificados pela artista. Embora seu trabalho contemple cores variadas, a obra apresentada ao grupo de crianças, por meio de fotografias impressas foi *Maria do Anjos* (2017-2018), uma escultura feita com peças de um vestido de noiva doado, amarrações, costuras e outros tecidos crus:

Figura 1: Obra da artista plástica Sônia gomes.



Fonte: Enciclopedia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira

Figura 2: Obra da artista plástica Sônia gomes.



Fonte: Enciclopedia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira

Figura 3: Obra da artista plástica Sônia gomes



Fonte: Enciclopedia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira

Figura 4: Artista plástica Sônia gomes



Fonte: Enciclopedia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira

Figura 5: Artista plástica Sônia gomes



Fonte: Enciclopedia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira

Figura 6: Artista plástica Sônia gomes



Fonte: Enciclopedia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira

Essas foram algumas das fotografias das apresentadas às crianças. É importante ressaltar que em todas as referências estéticas houve uma preocupação de apresentar também uma foto ou representação do(a) próprio(a) artista. No caso dessa obra especificamente, é possível encontrar muitas fotografias de Sonia Gomes construindo/costurando a escultura, o que fez com que as crianças pudessem observar, ainda que estaticamente, um pouco do processo realizado, não apenas seu resultado.

De acordo com a Enciclopedia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira:

Na obra de Gomes, a materialidade da linha oferece a um só tempo cor, textura e um potencial construtivo orgânico, que nasce ponto a ponto, nó a nó. Transforma o frágil bordado em escultura pelo gesto de torcer, abrir e fechar-se rumo ao tridimensional. Formas maleáveis inspiradas no trabalho tradicionalmente feminino e

popular de ornamentação da vida doméstica tornam-se esculturas que revelam o avesso das coisas, numa organicidade visceral. (SÔNIA Gomes, 2022).

Para as crianças de 3 e 4 anos não foram oferecidas agulhas e linhas, colocou-se a necessidade de encontrar outras hipóteses para proporcionar cor, textura, tridimensionalidade e possibilidades de torção. Nesse sentido, um objeto que até então não tinha sido usado em explorações artísticas apareceu como uma materialidade interessante: a fita crepe (Figuras 7 e 8).

Figuras 7 e 8: Material produzido com as crianças.



Fonte: Acervo das autoras

### ***Vulcão, pessoa e chapéu: as obras das crianças***

Hoje a minha tarde foi especial. Apresentei para as crianças a artista plástica Sonia Gomes. Escolhi algumas de suas esculturas em tecido cru, pois estamos trabalhando com a cor branca em nosso projeto “Histórias, comidas e cores”. Não falei mais nada, apenas ofereci papel Canson A3, pedaços de tecido em algodão cru, fita crepe e tesoura. E disse: *podem fazer o que quiser. O que quiser? Pode cortar o papel? Pode!* E, assim, crianças de três anos se envolveram tanto em uma proposta que meu coração acelerou. Eu nunca tinha visto nelas, em outras propostas de artes plásticas, tanta singularidade. Além disso, muitas crianças começaram a nomear suas obras espontaneamente, pois iam descobrindo, no decorrer do processo, o que ia aparecendo: *Vulcão, eu fiz um vulcão. Manda! Nossa, eu fiz uma pessoa!!! Olha aqui um chapéu!* Elas ficaram muito tempo explorando os materiais, inventando e brincando! (REGISTRO PESSOAL DA PROFESSORA<sup>10</sup>)

<sup>10</sup> Publicado em redes sociais, disponível no perfil de Instagram: @ateliédaprimeirainfancia

Neste breve registro, podemos perceber um pouco da atmosfera criada no momento em que a proposta aconteceu. Mesmo que as outras proposições artísticas oferecidas ao grupo não fossem permeadas por intervenções muito limitadas em relação à exploração do material, nesta ficou claro de que havia algo com que as crianças não estavam acostumadas. Talvez a presença da fita crepe, objeto que, quando utilizado, é direcionado e limitado, ou a possibilidade de cortar o tecido, ou a fita, ou o papel Canson, fez com que cada criança se colocasse frente aos materiais de maneira singular. Num primeiro momento, foi possível perceber que as crianças ficaram sem saber o que fazer, mas rapidamente se organizaram pegando o material que sentiram necessidade.

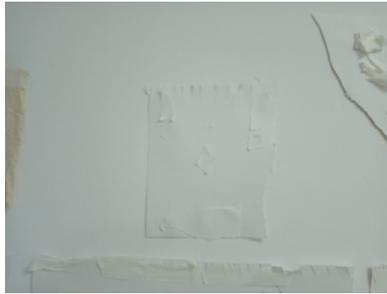
Uma das crianças pegou a fita e começou a colocar na folha de forma circular e bastante tridimensional, quase não usou a tesoura, tampouco pegou o tecido de algodão. Enquanto trabalhava, comentou que estava fazendo um vulcão. Já outra criança se encantou quando, ao cortar seu papel, percebeu ter aparecido um chapéu. E, ainda, uma terceira criança percebeu que era possível fazer uma pessoa, então se empenhou em seus cabelos e olhos, utilizando sempre o mesmo material (papel Canson).

Figura 9 - Vulcão.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Figura 10 – Pessoa.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Figura 11 – Chapéu.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Trens também apareceram, além das sobreposições dos materiais. Para algumas crianças, o interessante era colar o tecido com fita crepe no papel, já para outras era o inverso: fazer o tecido de base e colar com a fita crepe o papel recortado por cima. E, assim, elas passaram parte da tarde confeccionando, retorcendo, brincando com texturas monocromáticas, fazendo aparecer nomes inusitados e condizentes com aquilo que ia surgindo no decorrer da proposta.

Figura 12 - Esculturas monocromáticas: Chapéu.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Figura 13 - Esculturas monocromáticas: produção das crianças.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Figura 14 - Esculturas monocromáticas: trem.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Figura 15 – Esculturas monocromáticas: trem.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Figura 16 – Esculturas monocromáticas.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Figura 17 – Esculturas monocromáticas.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

Ao final, fizemos uma exposição dos trabalhos realizados (Figura 18), colocando as fotos da obra *Maria dos Anjos* e da artista Sonia Gomes. Por algum tempo as crianças comentaram com

entusiasmo sobre os trabalhos e outros profissionais da escola (funcionárias da limpeza, professoras, auxiliares e coordenadora) se interessaram pela pequena exposição e pela singularidade nas expressões presentes nos trabalhos das crianças.

Figura 18 - Exposição *Sonia Gomes* Infantil 3B - esculturas monocromáticas.



Fonte: Acervo das autoras, 2022.

## **Pedagogias descolonizadoras: uma crítica ao adultocentrismo**

No decorrer do semestre, reflexões sobre pedagogias descolonizadoras, antirracistas e críticas ao adultocentrismo e ao privilégio branco (SOUZA; NOGUEIRA; TEBET; 2022) permearam algumas das ações do projeto. Um dos exemplos se refere à responsabilização por todo o processo das propostas realizadas. Isto é, principalmente por tratar-se de um grupo de crianças brancas, o ato de limpar e organizar o espaço após as explorações artísticas e culinárias ofereceu outras maneiras de relacionar-se com o espaço e com o outro (Figuras 19 e 20). Nesse caso, a organização e a limpeza fizeram parte do planejamento e dos registros, sendo uma parte pedagógica importante não apenas para o projeto *Histórias, comidas e cores* como também para todas as ações e as propostas que envolveram o grupo Infantil 3B.

Figura 19



Figura 20



Porém, como é possível observar na Tabela 1, no item *Introdução*, as escolhas literárias e as referências estéticas não tiveram essa preocupação desde o início, visto que grande parte dos(as) escritores(as) e artistas apresentados(as) não contribuiu para uma descolonização do currículo. E essa foi uma crítica realizada pela própria professora do grupo durante a execução do projeto. Nesse sentido, a escolha da artista plástica Sonia Gomes ganhou força e atenção. Por mais que esse caminho não tenha feito com que o projeto se tornasse decolonial e antirracista, fez com que esse momento específico do projeto revelasse outras características.

De acordo com a pesquisadora Ellen Souza (2022, p. 198),

[...] ao considerar alternativas de construção de um protagonismo infantil na perspectiva pós-colonialista, por meio da escuta e

percepção ativa, se deparam com as crianças como “sujeitos que questionam os valores do mundo adulto, e que constroem relações a partir de seus próprios interesses, desejos, valores e regras” (FARIA; FINCO, 2020, s/p), de modo que, afastar-se da visão adulta sobre as crianças é trabalhar com elas e não para elas; é considerar as crianças como seres de direitos e completos no presente e não como páginas em branco que um dia se tornarão alguém.

Ou seja, se é certo que essas preocupações apareciam em outros momentos, é também evidente que o encontro com a obra de Sonia Gomes nos possibilitou, enquanto grupo de *crianças e adultas*, um tempo/espaco outro que, além de alargado, estava aberto a ouvir, escutar e ver as crianças em suas inteirezas e particularidades. Isto é, a proposta descobriu-se mais potente pela sua liberdade e completude do momento presente.

Mais além, pensando que “os bebês e crianças pequenas costumam passar em torno de 20 a 40 horas por semana na creche [...] um número significativo de horas expostos a inúmeras experiências, inclusive as vivências de discriminação racial que forjam diferenças como sinônimo de desigualdade” (SANTOS; CORREA; RABELO; 2022, p. 490 *apud* CORREA; RABELO; SANTOS, 2022), trazer a responsabilidade de construir com as crianças modelos que distanciam-se do eurocentrismo e da colonialidade é urgente, afinal

[...] as crianças aprendem a ser racistas, desde a mais precípua socialização, na ampla lógica necropolítica e, portanto, também podem aprender a não ser racistas. Indagar por outros possíveis, tomando por centralidade as crianças, é atentarmos para toda experimentação que as crianças são capazes de empreender como desterritorialização necropolítica. (CARVALHO; SOUZA, 2018, p. 5).

Sendo assim, trazer ao chão da escola esses *outros possíveis*, no planejamento, no currículo, nas ações e práticas pedagógicas, nas reflexões e nos registros, possibilita abrir caminhos para mudanças efetivas que, do cotidiano escolar, atravessando professoras e crianças, podem, conseqüentemente, ampliar-se para um atravessamento em outras dimensões sociais.

## Conclusão

Voltemos, então, ao início deste relato, ao livro da Tatiana Belinky, *O caso do bolinho*. Se, por um lado, podemos seguir

afirmando que o cerne do conto acumulativo não é desvendar um mistério, tal qual está escrito no item *Introdução*, por outro, também é possível afirmar que há, sim, algo de misterioso em tentar descobrir o que vai acontecer com o bolinho que saiu rolando para escapar do vovô, da vovó e de muitos animais da fazenda e da floresta. Pois bem, a história termina quando o bolinho é devorado por um animal astuto e inteligente, a raposa, que usa outra lógica para, enfim, abocanhar o bolinho redondo, de creme recheado e na manteiga assado. Sem a intenção de traçar analogias diretas aos personagens dessa história infantil, ou trazer questionamentos morais à narrativa, a raposa pode, de alguma maneira, nos trazer uma provocação: ela inverte a lógica, por isso algo se rompe e, nesse caso, a história acaba.

Nessa perspectiva, o conto se entrelaça com as reflexões feitas a partir da prática pedagógica relatada neste texto, pois oferece um *outro possível*. Porém, nas pedagogias descolonizadoras, quando algo se rompe, uma *nova* história começa. E, aqui, mistura-se com o que as crianças do Infantil 3B experimentaram ao conhecer a artista plástica Sonia Gomes e explorar materiais, antes inusitados, a partir dessa referência estética. Mesmo que desvendar o mistério dessa experiência suponha camadas diversas, o que parece possível de concluir é que as crianças estão com sede dessa inversão, dessa *nova* história, dessas práticas pedagógicas que não perpetuam o racismo, o eurocentrismo e o adultocentrismo, desse giro. Desse *Giro epistemológico para uma Educação Antirracista*, como bem coloca o título do livro organizado pelos pesquisadores Ellen Souza, Sidnei Nogueira e Gabriela Tebet (2022).

## Referências

CARVALHO, Alexandre Filordi de; SOUZA, Ellen de Lima. Pensar outros possíveis entre infâncias e necropolíticas. In: **Childhood and Necropolitics: other possibles**. Childhood & Philosophy, 2021, (1-18).

CORREA, Núbia Cristina Sulz Nyra; RABELO, Milena Pereira; SANTOS; Bruna Lima. Giramos e assim nos educamos: com Exu transformamos erros em acertos! In: SOUZA, Ellen; NOGUEIRA, Sidnei; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Giro epistemológico para uma Educação Antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

GOMES, Sônia. **Prêmio Pipa** - A janela para a arte contemporânea brasileira. Disponível em: <http://www.premiopipa.com/pag/sonia-gomes/>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

SOUZA, Ellen de Lima. *Raça e re-existência: culturas infantis e pedagogias descolonizadoras*. (p. 189 – 226). In: FINCO, Daniela; SOUZA, Ellen de lima (Orgs.). **Desigualdades, diferenças e inclusão**: desafios atuais para pesquisas em educação. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. (Coleção PPGE; v. 3).

SOUZA, Ellen; NOGUEIRA, Sidnei; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Giro epistemológico para uma Educação Antirracista**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SÔNIA Gomes. In: Enciclopedia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa330138/sonia-gomes>. Acesso em: 15 de setembro de 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

# Desemparedamento: os bebês e a conquista da autonomia

Ana Luiza da Cruz<sup>11</sup>

Iracema da Rocha Massagardi<sup>12</sup>

**Resumo:** O presente texto traz reflexões e propostas sobre as vivências de bebês com até 1 ano de idade do Centro de Educação Infantil (CEI) Santa Barbara, escola da rede direta da Prefeitura Municipal de São Paulo, pensadas e sustentadas pelas concepções e práticas pedagógicas previstas e sugeridas no Plano Político Pedagógico da unidade escolar e pelo documento oficial que norteia as ações pedagógicas (Currículo da Cidade – Educação Infantil), o qual compreende que bebês e crianças são sujeitos de direitos potentes e têm a capacidade de viver o espaço do CEI como um local para além do simples *estar seguro*, mas como lugar de real acolhimento e pertencimento das infâncias. Historicamente, o CEI foi sinônimo de lugar para crianças pobres serem *cuidadas* na ausência das mães trabalhadoras e o atendimento oferecido era centrado nos cuidados de alimentação e higiene, pois assim elas estariam seguras e protegidas para dormir e serem *vigiadas*, como substitutivos dos cuidados maternos. Esse caráter assistencialista ainda permeia as relações do CEI com o imaginário social, que por muitas vezes não considera o longo percurso de conquistas e avanços no desenvolvimento dessa instituição como espaço educativo e de importância na garantia de direitos de crianças e bebês, secundarizando esse caráter e priorizando o cuidar como peça principal do fazer pedagógico. Um dos pilares do trabalho é a aproximação com as famílias, principalmente durante o período da adaptação de bebês e crianças ao ambiente do CEI. O protagonismo infantil é um dos princípios do trabalho pedagógico, as potencialidades infantis e a autonomia estão no foco do cotidiano da instituição. Estão em evidência, nas propostas e ações, as crianças e a sua interação com outras crianças e adultos, em que constroem seus saberes e desenvolvem a sua identidade. Tendo em vista que a grande maioria das famílias atendidas pelo CEI reside nas proximidades da Unidade Escolar, em apartamentos com área reduzida destinada ao brincar, principalmente por ser uma área essencialmente urbana, procura-se garantir no CEI o direito primordial da infância: o direito ao brincar livre, criativo, exploratório e lúdico. Por meio da escuta ativa e observação sensível, busca-se trazer vivências e experiências significativas para as crianças, que potencializem seu desenvolvimento global. Para tanto, debruçamo-nos sobre os registros escritos e fotográficos, fazendo uma análise das práticas e levantando algumas questões que nos inquietaram, como, por

---

<sup>11</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo. Docente efetivada Rede Municipal de São Paulo. E-mail: luizza.ana@gmail.com

<sup>12</sup> Graduada em Pedagogia na Faculdade Sumaré. Docente efetiva da Rede Municipal de São Paulo. E-mail: iracemarocho1956@gmail.com

exemplo: por que bebês precisam permanecer na integralidade do período de atendimento na sala de atividades, que são de 10 horas diárias, inclusive realizando, nesse espaço, todas as refeições, saindo somente para banhos de sol? Por que, historicamente, bebês são submetidos nos primeiros meses de vida, tanto em suas casas como em instituições de atendimento à infância, a permanecer entre quatro paredes por tantas horas? Os bebês deveriam também interagir com crianças mais velhas e outros adultos, além dos seus docentes? Bebês tão pequenos devem ter contato com a natureza? Esses disparadores estimularam um olhar atento, propiciando a alteração das práticas pedagógicas na construção de um novo fazer no atendimento dos bebês, buscando promover o desemparedamento destes e, conseqüentemente, a tomada dos espaços internos e externos para além da sala de referência. Já há alguns anos que nos debruçamos sobre essas possibilidades e caminhos para efetivar essas propostas e suas implicações na rotina das crianças e da instituição. Foram necessárias as adequações de espaços, a reorganização das rotinas de alimentação, higiene e cuidados, o envolvimento da equipe de apoio e a imprescindível parceria com a equipe gestora nos aspectos administrativos e legais que estão permeando essas ações. Assim, transitaremos por esses ambientes, mostrando nossos desafios, conquistas e potência nas vivências que nossos bebês têm no seu cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Interação; Desemparedamento de bebês; Autonomia.

## Introdução

Quando pensamos em bebês, a imagem mental que temos socialmente construída vislumbra seres frágeis que precisam de muito cuidado, sendo passivos e carentes de tanta proteção que o melhor é limitar sua locomoção e atos. Essa imagem tem uma construção histórica que por muito tempo permeou o entendimento de infância tanto no campo privado como no seu atendimento institucional. As práticas de atendimento dispensadas aos bebês refletem princípios e conceitos aprendidos e, principalmente, vividos, mas também podem ser estudados. Não podemos nos desfazer do histórico das nossas práticas, mas analisá-las com criticidade pode direcionar a mudança do nosso olhar para os conceitos de infância e princípios que norteiam a Educação que acreditamos para, então, construir novos fazeres e possibilidades.

Neste artigo, discutiremos as práticas do Centro de Educação Infantil Santa Barbara, no que diz respeito ao atendimento prestado hoje às crianças do agrupamento denominado Berçário 1, que atende os bebês de 0 a 1 ano, tendo em vista um breve panorama histórico dessa instituição, as modificações desse atendimento

nessa mesma unidade ao longo do tempo bem como as transformações que a instituição passou por todo o período de existência, tanto no que tange ao conceito e ao entendimento de infância como ao lugar social e político da própria instituição, buscando a garantia do direito à infância.

## **Quem somos?**

O Centro de Educação Infantil Santa Bárbara faz parte da rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, está localizado na Zona Leste da cidade, região periférica, no conjunto Habitacional Padre Manoel da Nóbrega, mais conhecido como COHAB 1, criada em 1979 para abrigar muitos trabalhadores da região. A então *Creche* Santa Barbara também foi criada nesse bairro e inaugurada em 1982, ou seja, nasce praticamente junto com o bairro.

O CEI Santa Bárbara está instalado em um prédio que tem na sua área interna dez salas para atendimento das crianças, com 25 m<sup>2</sup> cada, todas com banheiro e/ou trocador integrado, sala de professores/sala de leitura, secretaria, sala de direção, copa, lavanderia e refeitório para as crianças. Na área externa a escola conta com três solários, com 40 m<sup>2</sup> cada, um pátio e uma área pavimentada com algumas árvores frutíferas apelidadas de goiabeira e uma área verde, com parque de 800 m<sup>2</sup>.

Hoje atende 116 crianças, tanto moradoras dos prédios como das comunidades do entorno e, como está localizado em uma área essencialmente urbana, próximo a grandes vias da cidade de São Paulo, como a Radial Leste, Avenida Itaquera, viaduto Jacu-Pessego, outra característica do bairro é que, quando a COHAB foi pensada, no projeto de urbanismo não foram contemplados espaços de brincadeira para as crianças nos prédios, porque na época as ruas eram espaços de brincadeiras das crianças e hoje muitos prédios têm garagem, mas não área para as crianças brincar. Por essa questão os espaços escolares muitas vezes são os únicos seguros para a garantia do direito ao brincar livre das crianças.

## **CEI Santa Bárbara e um pouco de história**

Os Centros de Educação Infantil, denominados por muito tempo como creches, de maneira geral, foram sinônimo de lugar para crianças pobres serem *cuidadas* na ausência de suas mães.

A criação dessa instituição deve-se às mudanças na organização social, como a industrialização, o crescimento dos centros urbanos, a inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outros fatores. A criação do CEI Santa Bárbara não se diferenciou desse caminho. A Creche Santa Bárbara, assim como todas as outras criadas na época na região, foi pensada exclusivamente para atender as mães trabalhadoras que não tinham um local para deixar os seus filhos, o que foi um alento para as mães do recém-inaugurado bairro, que então poderiam ficar tranquilas em saber que seus filhos estariam cuidados, alimentados e limpos enquanto trabalhavam. Para conseguir uma vaga, conforme relatos de profissionais da época, a mãe, além de trabalhar, precisava ser muito carente, fato verificado por meio de visita realizada pelas funcionárias da creche e apresentação de documentação trabalhista, afinal não havia oferta de vagas para todas as mães que necessitavam e o ideal, no imaginário para a sociedade da época, era que as crianças fossem cuidadas pelas mães e pela família. Assim, o atendimento oferecido buscava reproduzir os tratos caseiros, em que as crianças estariam seguras e protegidas para dormir e seriam *vigiadas*, como substitutivos dos cuidados maternos. Essa identidade se estabeleceu por meio de uma construção história da instituição que ainda permeia as relações do CEI com o imaginário social, que entende esse estabelecimento histórica e ideologicamente como assistencialista, filantrópico e, por vezes, higienista. Segundo Oliveira (2007, p. 43):

A creche historicamente vista como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos, tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como co-responsável pela educação dos pequenos [...] o peso recai todo sobre a família. A creche se apresenta apenas como sua substituta, limitando-se a desenvolver atividades que restringem o olhar da criança a uma esfera muito imediata.

A palavra *creche* tem origem do francês *crèche*, termo criado há mais de 200 anos que significa *manjedoura*, associada ao simbolismo cristão de dar abrigo ao bebê necessitado.

As transformações na organização sociopolítica no Brasil e todas as discussões em torno delas na década de 1980 refletiram diretamente na instituição em questão na cidade de São Paulo.

Entretanto, Kramer (2006, p. 5) alerta para o fato de que a constituição de 1988 definiu a creche como direito da família e dever do Estado, no entanto o orçamento da União não previa essas mudanças:[...] “Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores”.

Nesse cenário, a Creche Santa Bárbara, inaugurada em abril de 1982, funcionava trabalhando intensamente, repetindo a fórmula de um local para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos. As profissionais que atendiam os bebês e as crianças, em sua maioria mulheres, não necessitavam de formação específica em Educação, nem Magistério (formação de nível médio para atuação na Educação), nem Pedagogia (formação de nível superior). Na verdade, somente a partir de 1984 as pajens necessitavam ter o ensino do então Primeiro Grau, equivalente ao Ensino Fundamental 2 de hoje. Segundo relatos das funcionárias da época, os bebês eram atendidos somente nas salas de referências, que tinham, no mobiliário, o foco no uso de berços de ferro para a proteção dos bebês, que não deviam se machucar, permanecendo seguros nos *quadrados* na maior parte do tempo, realizando todas as atividades dentro desse espaço de 25 metros quadrados da sala – todas as refeições dos bebês, inclusive, também aconteciam nesse espaço, sendo feito revezamento das crianças na utilização dos cadeirões. O único espaço além da sala de atividades utilizado pelos bebês era os solários, anexados às salas de referência; tais espaços eram utilizados em momentos determinados *nas linhas de tempo* utilizadas para organização das atividades. O entendimento de infância de que esse espaço inicialmente se apropria, que percebe a criança como um adulto inacabado e não um ser, em um estágio específico de desenvolvimento, corrobora a definição de Galzerani (2002, p. 57) sobre infância:

Infância em latim é *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. Alguém que na concepção de Santo Agostinho, é pecaminoso, que provém do

pecado – pecado da união dos pais – e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança.

Esse enfoque em uma Educação compensatória das ausências familiares, que tem o entendimento de infância passiva, é o que permeia o caráter do atendimento da Creche Santa Bárbara nesse período descrito, que entende os bebês como seres completamente passivos, ainda a se desenvolver, que precisam de cuidados básicos para crescer, sendo expostos às determinações dos adultos. Estimular o desenvolvimento integral não figura destaque no trato ofertado aos bebês nesse período.

### **Mudanças à vista!**

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, depois de muitas batalhas e reivindicações da população, a criança de baixa renda deixa de ser vista apenas como *menor* e tem seus direitos garantidos no texto legal. Em 1994 também é realizada a primeira Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, e finalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é promulgada, trazendo o princípio de que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança nos seus primeiros seis anos de vida, em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, complementando a ação da família e, por conseguinte, da comunidade.

Kramer (2006) afirma que todos esses documentos movimentaram a Educação nacional e, conseqüentemente, a estruturação da Educação em São Paulo. Em 1999 a Resolução CNE/CEB nº 1 institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; em 2001 o Decreto Municipal da cidade de São Paulo nº 40.268 estabeleceu que a nomenclatura “creche” fosse alterada para “Centro de Educação Infantil” e iniciou a implementação do programa especial de formação em nível médio. Tais mudanças se consolidaram na cidade em 2002, quando a instituição creche deixa de fazer parte da Secretaria de Assistência Social (SAS) para integrar a Secretaria Municipal de Educação (SME). Muitos podem concluir que se tratou de uma mudança simplesmente burocrática,

ligada à disponibilidade de verbas e responsabilidades administrativas. No entanto, não o foi. Sair da pasta da Assistência e integrar a pasta da Educação não só mudou o nome dessa instituição ou a dotação de verbas como também possibilitou a universalização do direito à Educação na primeira infância, pois o direito à vaga no CEI não era mais exclusividade da mãe trabalhadora ou ligado a critérios sociais, mas sim das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, com novos contornos ao entendimento de infância e dos direcionamentos do atendimento destas. Essas mudanças relevantes se concretizam na Educação Infantil com a inclusão do CEI no FUNDEB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, sendo um fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.

Todas essas mudanças impactaram o CEI Santa Bárbara, que por 20 anos funcionou com os encaminhamentos assistencialistas. Encarar de frente as propostas de mudanças previstas em documentos oficiais, como a formação dos profissionais que já atendiam as crianças e a ampliação das propostas com caráter pedagógico, não foi tarefa simples, mas um caminho realizado passo a passo. E já se vão mais de 20 anos trilhando um caminho no atendimento à infância no espaço com enfoque educativo. Cada ação, cada contexto pedagógico nesse espaço, tem uma construção histórica que não se pode ignorar, que muitas vezes encontrou barreiras e obstáculos diversos como deficiências estruturais, ausência de materiais, resistências de profissionais e/ou comunidade escolar. Os desafios foram e são diversos, e se apresentam diariamente. Entender esse lugar como espaço educativo e de importância na garantia de direitos das crianças e bebês, secundarizando o caráter assistencialista e priorizando o cuidar como parte e não foco principal do fazer pedagógico, não tem sido uma tarefa fácil, e não pode deixar de ser o centro das nossas ações diárias.

### **Conquistas infantis e dos adultos: uma ousadia responsável**

Na atualidade, a criança é o centro das atenções da família, as preocupações com o seu bom desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo são discutidas por toda a sociedade, principalmente nas esferas educacionais, que não somente veem na criança um

futuro adulto e cidadão, mas a percebem como um ser merecedor de respeito com necessidades diferenciadas. Hoje não basta somente reconhecer a infância, busca-se preservá-la, entendê-la e incentivá-la.

A partir da discussão dessas questões nos momentos de formação continuada, o grupo de profissionais do CEI Santa Bárbara se debruçou na análise de suas práticas e iniciou a consolidação de um atendimento que entende a criança como um sujeito de direitos, enquanto também buscava a própria profissionalização no campo educacional.

O protagonismo infantil é um dos principais princípios do nosso trabalho pedagógico, previsto nos documentos oficiais da unidade. As potencialidades infantis e a autonomia estão no foco do nosso *fazer* diário, em evidência nas nossas propostas e ações, pautadas na ideia de que as crianças, em suas interações com outras crianças e adultos, constroem seus saberes e desenvolvem a sua identidade. Sem perder de vista a comunidade escolar e a sua realidade socioeconômica, em que a grande maioria das famílias atendidas pelo CEI reside nas proximidades da Unidade Escolar em apartamentos com área reduzida destinada ao brincar, principalmente por ser uma área essencialmente urbana, procuramos garantir no CEI o direito primordial da infância – o direito ao *brincar*: o brincar livre, criativo, exploratório e lúdico.

Com um olhar atento e contínuo bem como escuta ativa, buscamos trazer vivências e experiências significativas para as nossas crianças, que potencializem seu desenvolvimento global, desde o planejamento dos contextos pedagógicos em si até os seus registros e a posterior análise, como a organização de espaços e rotinas.

Nos últimos anos, um olhar sensível e instigador da coordenação pedagógica e o real envolvimento do grupo, agora docente, geraram o aprofundamento dos estudos sobre a criança como um ser potente e capaz, em especial no desenvolvimento do Plano Especial de Ação (PEA)<sup>13</sup>. A análise crítica das propostas pensadas e concretizadas de maneira individualizada e isolada por cada docente, em que a criança e seu desenvolvimento integral também

---

<sup>13</sup> O Projeto Especial de Ação é o plano de formação continuada proposto para os docentes em horário coletivo em todas as unidades educacionais da Rede Municipal paulistana. É regulamentado pela Instrução Normativa SME nº 14/2022.

figurava de forma individualizada, foi o que desencadeou a proposição de ações coletivas que demandavam o envolvimento dos demais funcionários para posterior implementação de *práticas e fazeres* que incentivam e, principalmente, estimulam a autonomia e o protagonismo infantil. A seguir, são relatadas algumas ações desencadeadas a partir dessa premissa do coletivo.

Em 2014, no momento do café da tarde, as crianças dos minigrupos 1, 2 (2 e 3 anos) e berçário 2 (1 ano) acordam após o cochilo da tarde e, cada uma no seu tempo, se direcionam ao refeitório para tomar leite, que é servido ao seu alcance, com o acompanhamento e a observação de adultos, sem a imposição de esperar todos para irem juntos. As crianças circulam muito tranquilamente no corredor e os professores e as professoras de referência permanecem nas salas auxiliando quem está acordando, dormindo ou retornando à sala. Nesse momento da rotina, a organização no refeitório é realizada pela equipe de apoio, composta por auxiliares técnicos de Educação e agentes de apoio.

Já no ano seguinte, em 2015, o mesmo movimento feito no café da tarde foi implementado no momento de consumo das frutas no meio das manhãs.

Avançando nas práticas que garantem a autonomia das crianças nos momentos de alimentação, em 2017/2018 foi implantado o autosserviço no momento do almoço. A partir das discussões com o grupo docente e demais funcionários, e posterior aquisição de expositor de alimentos – balcão aquecido de *self servisse* –, possibilitou-se que as crianças do minigrupo 2 (3 anos) pudessem realizar suas escolhas para compor a sua refeição no horário de almoço, o que demandou dedicação e muito envolvimento de diversos profissionais, tanto da cozinha como da limpeza, docentes e grupo de apoio, além das famílias.

Ainda em 2017, outra ação foi implementada no período de acolhimento e adaptação com as famílias. Percebeu-se a necessidade da aproximação com as famílias no início do ano letivo, pois notava-se insegurança tanto destas como dos educandos em ocupar os espaços até então desconhecidos. Assim, os momentos iniciais das crianças no espaço da unidade passaram a ser acompanhados pelos familiares ou alguém de referência da criança na

rotina, inclusive nas refeições e nos momentos de exploração dos espaços.

A partir de 2019 ampliou-se a participação das famílias no momento do café da manhã, possibilitando que elas participassem de forma ativa nesse momento da rotina. Assim que as crianças chegam ao CEI, os pais levam as mochilas para as salas de referência e as crianças já podem se sentar no refeitório no lugar de escolha, o que diminuiu notoriamente os momentos de choro por conta das despedidas.

Todas essas conquistas infantis, que geraram muitos desafios, foram também uma ousadia responsável, como diria a coordenadora pedagógica Sandra Melro. Propostas e ações nesse sentido guiaram e guiam o atendimento no CEI Santa Bárbara nos agrupamentos de crianças entre 2 e 4 anos. No entanto, ao analisar com minúcia os registros, tanto escritos quanto fotográficos, das propostas realizadas junto às crianças, notou-se um descompasso no atendimento ao bebês de 0 a 1 ano, que estava distante de permitir efetivamente o desenvolvimento das potencialidades infantis, havendo um distanciamento entre as teorias que norteavam nosso pensar pedagógico, as concepções e os fazeres diários nesse atendimento específico, e observamos algumas questões que nos inquietaram bastante:

- Por que bebês precisam permanecer na integralidade do período de atendimento (10 horas diárias) na sala de referência, inclusive realizando todas as refeições nesse espaço, saindo somente para banhos de sol?
- Por que, historicamente, bebês são submetidos, nos primeiros meses de vida, tanto em suas casas como em instituições de atendimento à infância, a permanecer entre quatro paredes por tantas horas?
- Os bebês deveriam também interagir com crianças mais velhas e outros adultos, além dos seus docentes?
- Bebês tão pequenos devem ter contato com a natureza?

Essas questões disparadoras estimularam um refinamento de olhar na equipe de profissionais do CEI, propiciando a criação de objetivos para a alteração das práticas historicamente arraigadas

na construção de um novo fazer no atendimento dos bebês, buscando promover o que chamamos de *desemparedamento dos bebês* e, conseqüentemente, a tomada dos espaços internos e externos para além da sala de referência. Já há alguns anos nos debruçamos sobre essas possibilidades e caminhos para efetivar essas propostas e suas implicações na rotina das crianças e da unidade escolar.

### **Objetivos a seres alcançados com o *desemparedamento dos bebês***

Com vistas à efetivação da proposta de retirar os bebês do confinamento entre quatro paredes do CEI, os objetivos que balizam nosso trabalho são: ampliar as possibilidades dos espaços a serem habitados pelos bebês previstos no planejamento; ampliar as possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa e a livre escolha dos bebês quando conhecem e reconhecem os espaços da unidade; levantar ações que sustentem o trânsito de crianças e bebês na unidade; experimentar a exploração de ambientes, espaços e territórios que fazem parte da unidade a fim de estes tonarem-se familiares para crianças e bebês; observar reações e sensações das crianças e dos bebês para que subsidiem planejamentos e projetos. Tais objetivos são consubstanciados nas ações descritas na seção a seguir.

### **Ações necessárias da equipe de profissionais do CEI**

Foram necessárias muitas etapas para a concretização das propostas. Tirar as crianças do lugar de conforto para os adultos demandou algumas ações iniciais. A adequação da sala de referência com vistas a possibilitar movimentação e exploração livre pelos bebês, que ganham inicialmente confiança na tomada de um espaço reduzido, foi possível com a utilização de tatames, reorganização do mobiliário para evitar barreiras físicas para a circulação, sempre pautadas na segurança e no resguardo físico dos bebês.

O respeito às necessidades e aos tempos individuais dos bebês bem como a exposição de brinquedos e materiais diversos, estimulantes e atrativos, para incentivar a busca e exploração dos espaços foram experiências planejadas pelos docentes nesse contexto.

Para marcar o primeiro movimento de saída da sala de referência, a reorganização das rotinas de alimentação foi um marco importante. A proposta de realizar uma única refeição fora do ambiente da sala do agrupamento necessitou do apoio e da imprescindível parceria com a equipe gestora do CEI, tanto nos aspectos administrativos e legais que permearam e estão permeando essas ações quanto na adequação do refeitório com mobiliário suficiente, dentre outras questões.

Nesse contexto de mudanças, o envolvimento de toda a equipe profissional para movimentar 14 bebês demanda, antes de tudo, braços para tanto, pois, além da professora de referência, precisamos contar com a equipe de auxiliares e agentes escolares para efetuar esse deslocamento inicialmente. A integração com outros agrupamentos em suas salas de referência em momentos planejados, a gradativa circulação pelos espaços internos e, posteriormente, a tomada dos espaços externos, como pátios, solários e parque, foram as marcas dessa transição de dentro para fora do CEI, respeitando os direitos e os ritmos de cada criança e do grupo do berçário.

## **O vai e vem nos corredores e seus desafios**

Hoje, quando vemos os bebês circulando pelos corredores, ocupando o parque ou o tanque de areia, parece-nos natural e óbvio, mas muitos foram os desafios que encontramos para vivenciarmos esses momentos. O primeiro marco de desafio foi o primeiro dia do almoço no refeitório. Houve tanto choro, a agitação das crianças maiores inicialmente assustou os pequenos e alguns profissionais mais céticos diziam: “está vendo? Isso não vai dar certo!”. Adequações foram necessárias e ainda são. Algumas claras e objetivas, como a criação de um novo horário de jantar para os berçários – que tornou esse momento da rotina mais tranquilo –, outras demandaram tempo e disponibilidade de verbas, como a adequação de alguns mobiliários para a melhor organização dos espaços para a garantia da exploração e segurança dos bebês. As mudanças de ordens subjetivas e delicadas, como entender que bebês não precisavam ficar confinados em pequenos berços para se manterem seguros e que o espaço é um terceiro educador, quando utilizado e organizado para cercear o ir e vir,

ainda são desafios. É preciso compreender que se faz necessário avaliar frequentemente cada novo passo, na busca da ocupação por novos espaços, sendo a sala de referência o ponto de conforto do educando, e que *sair* demanda lidar com o desconhecido e isso ainda assusta, porque se mostra grandioso demais para cada educando e, por vezes, para o educador.

Muitos desafios ainda se apresentam no nosso dia a dia, como, porventura, a falta de material físico ou humano: sete bebês para um profissional, por vezes, é um limitador no que diz respeito à observação e ao registro. Outro aspecto importante a ser considerado é, por vezes, algumas questões e preocupações das famílias que têm resistências a algumas propostas porque as crianças se sujam demais. O processo de mudança é gradual: às vezes temos que recuar um passo para, posteriormente, avançar dois. Entretanto, nosso comprometimento é com a vivência de uma infância segura, mas bem vivida no tempo passado pelos bebês no CEI.

## **Considerações finais**

Há muito entendemos nossas crianças e bebês como sujeitos de direitos, mas de que forma asseguramos a garantia desse direito nos espaços educativos? Qual direito é o mais relevante depois do direito à vida? O direito à proteção? O direito ao brincar? O direito de ir e vir? Indagações como essas se entrelaçam com as concepções vivenciadas na prática diária do atendimento do CEI. O entendimento de bebês como seres frágeis e não produtivos sempre direcionou o seu atendimento para um lugar de se evitar lesões e machucados, pautado na sua proteção e segurança física. No entanto, essa compreensão de atendimento descartava a necessidade da proteção dos direitos aos estímulos exploratórios das crianças, pois estar seguro não é sinônimo de estar limitado ao espaço de um berço.

Pensar e executar uma Educação exploratória nos primeiros meses de vida é desafiador e, nesses termos, sempre haverá a necessidade de um ambiente acolhedor e protetor, mas nunca castrador.

Voltar-se para si com criticidade não é um movimento fácil, mas necessário para o fazer pedagógico. Só percebemos que o

atendimento ofertado aos bebês seguia moldes assistencialistas há muito arraigados, meras reproduções de crenças e ideais já superados, a partir de um registro e da sua análise, por meio da formação continuada. Precisamos ter clareza da importância do planejar das nossas ações, mas principalmente da importância do registro qualitativo dos movimentos pedagógicos que realizamos no nosso dia a dia, pois toda ação dentro do espaço educativo deve ter intencionalidade. São escolhas que fazemos por nossas crianças e nossos bebês, pautadas nas nossas reais concepções e princípios; são os caminhos que abandonamos ou escolhemos trilhar.

Hoje podemos afirmar que o desemparedamento e a tomada dos territórios pelos bebês é uma ousadia possível e, sem dúvida, uma das nossas maiores conquistas nestes 20 anos de Educação no CEI Santa Bárbara.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 49 – 68.

KRAMER, Sonia. As crianças de zero a seis anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.** [on-line], v. 27, n. 96, pp. 797-818, 2006. DOI: 10.1590/S0101-73302006000300009.

OLIVEIRA, Zilma M. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez., 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa n. 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: Aprimorando os olhares**. São Paulo: SME, 2013.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Padrões Básicos de qualidade para a Educação Infantil**. São Paulo: SME, 2015

# Da brinquedoteca ao laboratório do brincar: ressignificando espaços na escola infantil

*Anelise Hostyn Heck de Lemos<sup>14</sup>*

*Camila Chaves de Aguiar Dalmoro<sup>15</sup>*

*Grace Hahn Bueno Pedruzzi<sup>16</sup>*

**Resumo:** O que move o brincar? Qual a relação do objeto brinquedo com a brincadeira? Quais as possibilidades de interações entre crianças/objetos, crianças/crianças? Qual a importância de ampliar a oferta de materiais nas práticas do cotidiano da escola infantil? Foram esses alguns dos questionamentos iniciais que nos levaram ao movimento de transformação do espaço da brinquedoteca da Escola Municipal de Educação Infantil Protásio Alves em um lugar que atualmente chamamos de Laboratório do Brincar. Ancoradas por essas inquietações e provocadas pelos estudos relacionados à abordagem heurística, envolvendo materiais naturais e de largo alcance, passamos de um lugar no qual predominavam os brinquedos estruturados e o jogo simbólico que era possibilitado basicamente pela natureza do brinquedo (bonecas, carrinhos, casinha, etc.) para um espaço multipotencial onde se experimenta por meio do agir e do pensar sobre os materiais e suas materialidades. Essas mudanças nos levaram à reflexão coletiva sobre a constituição desse espaço, a escolha e a variedade do acervo e a sua importância dentro da escola que buscamos construir. O próprio termo “laboratório do brincar” foi escolhido tendo em vista as multipossibilidades de investigações e vivências a partir de um brincar potente. Também ao longo de toda a reorganização espacial e conceitual refletimos sobre a necessidade de se ter um professor curador que fosse organizador; efetivasse as ações dentro do laboratório, pesquisando, documentando e engajando os colegas ao multiplicar a potência das investigações, o seu impacto nas crianças e a importância da continuidade; e ampliasse o repertório do corpo docente com relação à prática com diversas materialidades. Assim, unimos a possibilidade de volância dentro da Rede Municipal de Porto Alegre com o investimento no Laboratório do Brincar, concretizando e valorizando essa prática e espaço dentro da escola. No fazer cotidiano desse local, contemplamos crianças de 2 a 6 anos de idade organizadas em tempos e grupos de acordo com a faixa etária. Por meio de experiências propostas que suscitam a curiosidade, a observação e a investigação,

---

<sup>14</sup> Especialista em Educação Infantil: gestão e currículo pela FAPA. Professora de Educação Infantil RME POA. Coordenadora pedagógica EMEI Protásio Alves. E-mail: ane.heck@gmail.com

<sup>15</sup> Especialista em Educação Infantil e Gestão Escolar pela Uniasselvi. Professora de Educação Infantil RME POA. Vice-diretora EMEI Protásio Alves. E-mail: camila.aguiardalmoro@gmail.com

<sup>16</sup> Especialista em Prática Pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela FAPA e em Gestão da Educação pela UFRGS. Professora de Educação Infantil RME POA responsável pelo Laboratório do Brincar da EMEI Protásio Alves. E-mail: gra-cehbpedruzzi@gmail.com

sustentamos as pesquisas e os interesses individuais e coletivos. As vivências se pautam na abordagem heurística, nos contextos de construções diferenciadas e na cultura e na prática de um ateliê na escola, oportunizando a ampliação do repertório artístico, lúdico e imagético bem como a interação consigo, com o outro, com o meio. Já nas salas de referência, os espaços foram estudados e reorganizados pelas equipes de trabalho de modo a contemplar e potencializar a convivência, o bem-estar, o brincar e as pesquisas de cada grupo com a elaboração de contextos lúdicos e/ou investigativos em que os brinquedos estruturados convivem com os materiais de largo alcance, privilegiando a escolha e a autonomia das crianças. Os planejamentos docentes, também em transformação, saem da lógica de sequência de atividades para a elaboração de propostas estruturadas em brincar, observar, investigar, explorar, questionar, criar e construir. Sendo assim, essas práticas rapidamente “romperam” as paredes desse local, tornando-o um espaço vivo de formação e referência bem como agente colaborativo no planejamento, nas ações e na documentação das vivências na escola. Alcançou os demais educadores e as salas de referência que se desestruturaram no melhor dos sentidos e ampliaram suas ofertas de materiais e práticas importantes para a exploração como experiência educativa e, principalmente, de vida, afinal as crianças não deixaram de brincar nesse local, mas ampliaram suas possibilidades de interação, investigação e criação.

**Palavras-chave:** Espaços; Materialidades; Brincar heurístico.

## Introdução

O presente artigo relata as mudanças ocorridas em uma Escola Municipal de Porto Alegre/RS a partir da ressignificação de um espaço antes denominado “Brinquedoteca” para o que atualmente nomeamos “Laboratório do Brincar”. Essas alterações tiveram início a partir das inquietações do grupo de educadoras<sup>17</sup> provocadas pelos estudos relacionados às Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e tendo também como inspiração os Ateliês de Reggio Emilia (VECCHI, 2017) na busca por uma prática que valorizasse o protagonismo, a dimensão lúdica e a potência investigativa e criativa das crianças na escola infantil. Nessa perspectiva, iniciamos os estudos sobre a abordagem heurística, apresentando referências teóricas e práticas pedagógicas ancoradas por Goldschmied e Jackson (2006) e Fochi

---

<sup>17</sup> Na escrita do texto as autoras usam o gênero feminino como forma de valorizar a autoria feminina na Educação Infantil, uma vez que as mulheres representam 99% das profissionais da Educação nessa etapa. Na EMEI Protásio Alves, no recorte de tempo referente à prática descrita nesta escrita, existem dois profissionais do sexo masculino.

(2018). Nessas ações que visavam grandes mudanças, elegeu-se como objetivos: observar e compreender como se dá a interação das crianças com diferentes materialidades em um espaço intencionalmente planejado e organizado a partir de uma curadoria de materiais e em grupos reduzidos; refletir de que modo a mudança física envolvendo um espaço da escola refletiu na prática docente e institucional. O quanto foi fundamental partir de uma caminhada coletiva com aprofundamento teórico e importância da figura do professor como multiplicador para que essa mudança se efetivasse e alcançasse muito mais do que somente o espaço delimitado como laboratório/ateliê. As ações aqui descritas foram desenvolvidas com crianças de 2 a 6 anos e educadoras da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre/RS, abrangendo professoras, monitoras e estagiárias com diferentes formações e tempos de experiência na Educação Infantil.

Assim, o artigo apresenta o contexto de uma escola e a caminhada percorrida pelo corpo docente. Descreve algumas propostas realizadas no Laboratório do Brincar com materiais de largo alcance inspiradas no brincar heurístico e suas aplicações na realidade mencionada: os materiais utilizados, os grupos e a organização do espaço. Destaca como essas mudanças físicas se refletiram em novas e diferentes formas de conceber a infância, o brincar, as descobertas e as aprendizagens que emergem dessa relação, concebendo o professor como personagem ativo, reflexivo e observador de todo esse processo.

## **Da Brinquedoteca ao Laboratório do Brincar**

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Protásio Alves foi inaugurada em 1993 e passou a ter uma sala destinada à “Brinquedoteca” em meados de 2007, montada desde a sua construção com a colaboração da comunidade escolar (o espaço era um banheiro grande que foi dividido, dando origem a essa sala e outro banheiro menor). Desde então, o presente espaço passou por diversos formatos a fim de que as crianças tivessem um local a mais de interações, sendo sempre relacionados ao jogo simbólico e compostos por brinquedos estruturados. Todas as versões ao longo do tempo foram se deteriorando pelo grande fluxo de crianças no local e, acredita-se, pela falta de um adulto responsável pelo

espaço. Assim, há cerca de 7 anos novamente ela foi replanejada e reformulada a partir da ação de um grupo de educadoras que mobilizou a comunidade e conseguiu doações para fazer um projeto arquitetônico com mobiliário adequado e brinquedos, alguns adquiridos pela escola e outros doados pelas famílias. Foi uma conquista muito celebrada, com grande envolvimento da comunidade escolar e alegria das crianças. Seu acervo ficou mais amplo, organizado e estético. Contava com bonecas, carrinhos, objetos de casinha, jogos de encaixe e outros brinquedos em sua maioria também estruturados, feitos com plástico ou borracha. Mas, como nas outras vezes, sem alguém que ficasse responsável por esse lugar, os brinquedos foram sendo estragados, os espaços ficaram desorganizados e o acervo perdido, passando a ficar pouco atrativo para as crianças e os educadores, logo, subaproveitado.

Em paralelo a isso, começou-se, como grupo, a se ler brevemente sobre o uso de materiais não estruturados, iniciando-se pequenos e individuais movimentos envolvendo coleta de caixas, sementes, copos e outros materiais que começaram a ultrapassar a função de “sucatas” nas salas, como tinham anteriormente.

Eis que junto a esse processo inicial tivemos nossas atividades presenciais interrompidas devido à pandemia da Covid-19. Após o impacto inicial de “paralisação”, a equipe de educadoras entendeu que ficaríamos longe das crianças fisicamente, mas resolveu, como grupo, “olhar para dentro”, pensar sobre as práticas e refletir sobre elas. E assim passou-se a estudar as Pedagogias Participativas e a Documentação Pedagógica. Esse movimento profundo e complexo foi fundamental, pois fortaleceu o grupo e possibilitou esperar mesmo em meio a um período tão difícil. Com essas mudanças internas, começou-se o movimento de repensar os espaços da escola e realizou-se a aquisição de novos mobiliários e acervo envolvendo blocos de madeira, tocos, mini-tijolos, blocos riscantes, cavaletes, etc. E, surpreendentemente, ao chegarem esses materiais, ao mesmo tempo em que houve euforia, as educadoras demonstraram certo receio e questionamentos, como: “Para onde isso vai?”, “Como utilizaremos?”, “Eles vão se machucar com isso”, “Não tenho como usar com o grupo todo”, “Será que as crianças vão se interessar por isso com tantos

brinquedos à disposição?”. Era hora de aprofundar a abordagem heurística, sua potência e possibilidades.

Sendo assim as sessões do Jogo Heurístico configuram-se em uma proposta centrada na ação das crianças, oportunizada através de um espaço previamente estruturado pelo adulto, com diferentes materiais que se combinam entre si, de tal sorte que as crianças exploram e elaboram hipóteses através de brincadeiras que favorecem um ambiente de criação e cooperação entre elas. (FOCHI, 2018, p. 7)

Chegou-se, então, ao consenso de que era momento de ressignificar o espaço da “Brinquedoteca” para outra abordagem, com outro foco e outras intencionalidades. Era hora de criar um espaço mais potente, com mais linguagens, mais possibilidades de experimentar, investigar e criar. Um espaço lúdico e múltiplo, onde as crianças, como sujeitos ativos e competentes que são, fossem desafiadas a construir sozinhas e na parceria com o outro, suas descobertas em um contexto pensado para elas com a escuta atenta e o olhar reflexivo de um educador... e foi assim que nasceu o “Laboratório do Brincar”!

## **Espaço, materiais e materialidades**

Um dos grandes desafios na reelaboração desse espaço foi criar um ambiente que segue convidativo ao brincar e, ao mesmo tempo, fosse instigante e propositivo às explorações e experimentações, buscando e valorizando a articulação desses aspectos. Um espaço que valorizasse a sensibilidade e despertasse a criatividade das crianças, como uma inquietação frente às possibilidades, conforme destacado por Ceppi e Zini (2013, p. 24):

As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos. Pesquisas neurobiológicas têm demonstrado claramente o co-protagonismo dos sentidos na construção do conhecimento e na memória individual e coletiva. Isso quer dizer que um ambiente não estimulante tende a diminuir e a aturdir nossas percepções. Estudos mostram que este é o caso até mesmo para crianças pequenas, e, portanto, as escolas devem ser capazes de contribuir para fomentar as percepções sensoriais a fim de desenvolvê-las e refiná-las.

Sabe-se, assim, que a qualidade do ambiente está ligada à organização do espaço e ao conjunto de elementos sensoriais, que

podem ser interpretados de diferentes maneiras e linguagens por cada indivíduo que ali interage. Essa possibilidade de um espaço flexível, adaptável e personalizável que atendesse às necessidades de cada grupo, das crianças e suas curiosidades, transforma não só os materiais como todo o ambiente em um “organismo vivo capaz de mudar e evoluir de acordo com o projeto cultural daqueles que o habitam” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26).

Nesse percurso de transformação, alguns materiais, antes guardados em estantes “empoeiradas”, ganharam grande prestígio nas propostas. Como foi o caso do retroprojetor, que antes estava em desuso frente às novas tecnologias e no nosso novo espaço virou protagonista de diversas propostas, proporcionando diferentes investigações envolvendo luz, sombra, projeção, cores, transparências, formas e tantas outras possibilidades, revelando-se, assim, uma forma multissensorial de exploração e investigação.

A disposição dos materiais e os recipientes para armazená-los também fazem parte da composição estética do ambiente. Assim como aponta Vechi (2017, p. 36), o senso estético “transpõe os limites com facilidade entre os diversos campos do saber e é transversal [...] não está ligado somente à arte, mas se torna modalidade de investigação, chave de interpretação, lugar de experiência”. Essa dimensão e cuidado refletiu na escolha de móveis e objetos em tons naturais, como cestos, caixotes, estantes, caixas de madeiras, fazendo contraste ao colorido anterior dos plásticos dos brinquedos que ali estavam. A forma como esses elementos e o mobiliário estão organizados não é estática, proporcionando flexibilidade para as transformações do ambiente, que muda de acordo com as interações dos grupos e os contextos planejados.

A percepção do espaço é subjetiva e holística (tátil, visual, olfativa e sinestésica). Ela é modificada durante as diversas fases da vida e tem uma ligação estreita com a cultura do indivíduo: não apenas falamos línguas diferentes, também habitamos diferentes mundos sensoriais. No espaço compartilhado, cada um de nós faz uma elaboração pessoal do espaço, criando um território individual que é bastante afetado pela variação de gênero, idade, e, como já mencionamos, cultura. (CEPPI; ZINNI, 2013, p. 124)

Essa forma única que cada sujeito tem de perceber o espaço e as suas sutilezas propicia a reflexão também na forma como

planejam-se as ações, assim como na qualidade das experiências proporcionadas, nas relações estabelecidas entre as crianças e os objetos brincantes. Para isso, faz-se importante ressaltar a descentralização do educador, tornando o ambiente seu aliado e as crianças protagonistas de suas próprias descobertas. Goldschmied e Jackson (2006, p. 146) destacam que:

Por meio de provisão e arranjos imaginativos dos materiais para o brincar, o adulto possibilita às crianças que escolham e desenvolvam o seu brincar, por si mesmas ou com outras. A sua presença atenta fornece ancoragem emocional para o grupo de crianças, que sabe que ela irá intervir, caso necessário, como árbitro ou como confortador.

Sendo assim, o papel do educador também se constitui ao perceber a leitura de mundo que a criança faz durante as suas interações e relações com o ambiente, as pessoas e os objetos, identificando e registrando quais outras intervenções/ações podem auxiliar na sua investigação de mundo e potencializando suas hipóteses investigativas daquilo que as cerca.

Criar um ambiente visual satisfatório não é uma tarefa que se faz uma só vez para sempre, mas algo que precisa acontecer de forma contínua. Da mesma forma que, em nossos lares, fazemos constantemente ajustes e melhorias, mudando quadros de um aposento para outro, mudando uma luminária ou uma planta, uma creche parecerá convidativa e bem cuidada somente se o mesmo tipo de processo acontecer. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 53)

Pode-se dizer que o “Laboratório do Brincar” constitui-se em um espaço multipotente, em constante movimento, pensado para ser local de encontro com as diferentes linguagens, materiais e materialidades, capaz de ultrapassar as fronteiras e alcançar outros espaços da escola, inspirando, ressignificando e ampliando o repertório brincante, estético, imagético e, por consequência, de aprendizagens das crianças e dos adultos.

## **Brinquedos não brinquedos**

Para repensar espaços na escola, é preciso ter clareza das escolhas que se faz, pois estas demonstram as concepções do grupo relacionadas, por exemplo, à criança, à escola da infância e à aprendizagem. Dessa forma, para composição do acervo do

“laboratório do brincar”, optou-se principalmente pelo uso dos “brinquedos não brinquedos”:

O brinquedo não brinquedo – também chamado de recurso, elemento ou material não estruturado ou de longo alcance – não foi pensado para ser um brinquedo e não está à venda em lojas especializadas de brinquedos. Podemos encontrar brinquedos não brinquedos em lojas de festas, de materiais de construção, em ferreiros, supermercados e, principalmente, no reaproveitamento de possíveis descartes. (FERREIRA *et al.*, 2022, p. 22-23)

Nesse movimento de “reinvenção”, fez-se necessário compor um inventário de materiais e materialidades que diminuísse a oferta dos brinquedos estruturados industrializados a fim de potencializar o brincar e as investigações das crianças, indo na contramão da sociedade que estimula o consumo por meio da aquisição de uma “avalanche” de brinquedos prontos, com funções preestabelecidas e previsibilidade das possibilidades de brincar. Os “brinquedos não brinquedos” se constituem em materiais que fazem parte do cotidiano das crianças e/ou das famílias bem como aqueles que estão presentes na natureza e podem ser coletados na própria escola, em praças, praias e pátios das casas, como: embalagens, tampinhas, canos, latas, potes, tecidos, cordas, fios, fitas, lanternas, molas, argolas, pedras, galhos, pinhas, troncos, folhas verdes e secas, flores, conchas, musgos, etc. E são esses materiais diversificados, unidos aos mais comumente disponíveis nas escolas (argila, tintas, papéis variados, riscantes e suportes diversos, mesa de luz, retroprojektor, projetor multimídia, lupas...), que estão disponibilizados para explorações e contextos variados no laboratório do brincar e cada vez mais nas salas de referência.

Conforme abordado por Ferreira *et al.* (2022), “Os brinquedos não brinquedos ganham novos significados a cada brincadeira. Iniciar a brincadeira só depende da interação da criança com eles”. Assim, busca-se disponibilizar esses materiais, pois eles suscitam o estranhamento e a curiosidade por não terem sempre uma função pré-estabelecida ou por serem apresentados em contextos diferentes dos conhecidos pelas crianças. Eles convidam à interação, à exploração, à investigação e às mais diversas possibilidades, tanto durante as brincadeiras quanto nas propostas elaboradas.

## O papel da professora nessa transformação

A ideia de se ter uma professora responsável pelo espaço e pelas propostas se concretizou pela necessidade de substituir as professoras de referência em seus dias de planejamento. Para tanto, uma educadora tornou-se curadora do acervo do laboratório do brincar, não só organizando e reorganizando os materiais, como pesquisando, contribuindo e solicitando a ampliação e a diversificação desse acervo.

Essa atuação abrange o atendimento sistemático e semanal dos Maternais 1 e 2 e duas turmas de Jardins A e B, em um total de seis grupos etários para os quais são planejadas e executadas propostas em pequenos agrupamentos. Elas são elaboradas em contextos brincantes ou investigativos, de acordo com as características e as pesquisas que as crianças já estão desenvolvendo em seus grupos.

No Laboratório do Brincar, os contextos se constituem em propostas pensadas a partir da escuta e da observação, ao interagirem com os materiais oferecidos. Cada contexto tem o seu espaço delimitado, com os materiais intencionalmente selecionados para suscitar, continuar, acolher e sustentar as pesquisas e as hipóteses elaboradas pelas crianças, suas interações com os materiais e entre si.

No primeiro semestre de 2022, as vivências oportunizaram experiências como: construções planas e verticais com blocos, troncos, cones, cilindros e outros; investigações sobre luzes e sombras utilizando mesa de luz, lanternas, retroprojeto, projetor multimídia; observação das luzes e sombras naturais nos pátios da escola e outros efeitos de cores; observações e fotografias e representações destas por meio de desenhos, pinturas e modelagens.

Na concepção do Laboratório do Brincar, a observação, a escuta e os registros (fotográficos e escritos) constituem-se parte fundamental e imprescindível para dar visibilidade, comunicar e sustentar as aprendizagens, as descobertas, as curiosidades, as hipóteses e os pensamentos das crianças. Esses registros são revisitados, refletidos e constantemente publicados em mini-histórias, relatos, histórias de aprendizagem e exposições, com o objetivo de dar luz às “bonitezas” que acontecem diariamente pelas mãos

e pelos olhares das crianças. Documentações que encantam e tornam visíveis à comunidade escolar tudo o que se vivencia nesse espaço.

A escuta se estende também ao grupo de colegas educadoras, apoiando planejamentos, selecionando materiais, dividindo observações e registros, trocando experiências, participando e atuando em parceria, contribuindo para a qualificação da prática pedagógica, contribuições importantes e evidentes no cotidiano da escola.

## **Considerações finais**

A EMEI Protásio Alves compartilha com orgulho o relato dessa experiência, pois comprovou, com essa mudança, a importância de se pensar em “espaços-relacionais” de criação, experimentação e protagonismo dentro da escola infantil. Mas, mais do que somente um espaço, observou-se ao longo desse tempo que, a partir da reorganização do aspecto físico e conceitual, os educadores foram muito além de modificar os materiais ofertados e saber como ofertá-los. Passou-se a perceber a importância de destacar, nessa transformação, algo tão fundamental da pedagogia relacional: as pessoas. Observou-se que ter um educador referência para esse espaço se tornou muito importante para criar pertencimento, valoração, movimento e compartilhamento da potência que há ali. Assim, uniu-se a possibilidade de ter recebido no quadro de recursos humanos uma educadora para realizar a substituição nas “horas atividade” das professoras de referência de cada grupo (direito efetivado na gestão municipal 2020-2024) com o dia do “Laboratório do Brincar”. Para isso, convidou-se uma educadora que desde a sua entrada na escola apropriou-se da proposta da escola, embasou-se nas fontes sugeridas (já citadas aqui anteriormente) e, dessa forma, cotidianamente pesquisa, vai atrás, instiga adultos e crianças e compartilha boas práticas, aprendizagens e vivências por meio de imagens e escritas, efetivando uma documentação valorosa que torna visível para toda a comunidade a importância desse espaço e dessas ações. Esse papel se faz fundamental para efetivar a prática de qualidade da qual se trata aqui. E nesse movimento de ação-reflexão-compartilhamento passou-se a visualizar a articulação entre educadoras e o compartilhamento

de novas práticas, ultrapassando os limites físicos e tornando-se espaço vivo de formação e referência bem como agente colaborativo no planejamento, nas ações e nas documentações das vivências na escola. Com esse novo fazer relatado aqui, alcançaram-se os demais educadores e as salas de referência que começaram a se desestruturar no melhor dos sentidos e ampliaram suas ofertas de materiais e práticas importantes para a exploração como experiência educativa e, principalmente, de vida, afinal as crianças não deixaram de brincar nesse local, mas ampliaram suas possibilidades de interação, investigação e criação.

Nesse sentido, a EMEI Protásio Alves segue o caminho de (re) pensar os seus espaços e refletir sobre o seu fazer cotidiano. Sabe-se que ainda há muito para evoluir, sempre há, porém revisitar esse movimento de mudança interna e externa do grupo de educadores e da escola nos últimos anos valida o trabalho e as práticas realizadas, assim como potencializa o desejo de compartilhar essas experiências com colegas da Educação, efetivando a importância das trocas, das reflexões e da potência da autoria docente e seu empoderamento coletivo e individual.

## Referências

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERREIRA, Anna Carolina *et al.* **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

FOCHI, Paulo (Org.). **O Brincar Heurístico na creche**: Percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHIMED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

# Relato de experiência. Proposta de intervenção pedagógica. Tempos, espaços e materialidades: brincar.

*Claudia Oliveira Fernandes Alves<sup>18</sup>*

*Lucimeire Alves de Sousa<sup>19</sup>*

**Resumo:** Este trabalho apresenta o relato de experiência de uma proposta de intervenção pedagógica em processo na Educação Infantil, que tem como perspectiva resgatar a memória do brincar no Centro de Educação Infantil (CEI) locado no Centro de Educação Unificado (CEU) denominado de CEU Três Pontes, com recorte para o Minigrupo Infantil (MGI-AB), considerando as especificidades desse agrupamento. O CEU Três Pontes, inaugurado no ano de 2008, dispõe de uma infraestrutura relevante, considerando as diferentes unidades educacionais, os ambientes diversificados que permeiam os espaços internos e externos. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educacional CEI, ao tratar das possibilidades de intervenção pedagógica apresenta incipiência em relação ao uso dos espaços e da infraestrutura do CEU. Entretanto, a construção desta proposta de intervenção se desenvolveu a partir das observações e contribuições que priorizam o brincar nos espaços educacionais voltados para crianças pequenas, com faixa etária de 2 a 3 anos de idade, propiciando experiências e práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento por meio de interações e brincadeiras. O objetivo é ressaltar a importância do brincar como prática pedagógica, assim, com intervenções em tempos, espaços e materialidades, a(o) professora(or) assume o papel de mediador na construção do aprendizado das crianças, deixando os espaços livres, organizando tempos e disponibilizando materiais para que a criança tenha conhecimento próprio com a sua relação com o brincar dentro do território. A metodologia da proposta baseia-se na concepção que orienta a proposição do Currículo da Cidade de Educação Infantil de São Paulo (SÃO PAULO, 2019) e traz os princípios para a ação pedagógica nas unidades educacionais. Já os procedimentos estão organizados em etapas de intervenção para o agrupamento MGI-AB, que consideram as brincadeiras e o brincar como um direito das crianças que devem acontecer em ambientes diversos dos espaços internos e externos do CEI e CEU. As experiências e vivências aqui apresentadas desenvolveram-se no período de fevereiro a julho do

---

<sup>18</sup> Mestranda na linha de pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus São Carlos. Pesquisa sobre a Formação continuada em serviço de professores(as) da Educação Infantil da Secretaria Municipal de São Paulo (SME). Professora de Educação Infantil, Prefeitura do Município de São Paulo, CEI CEU Três Pontes, regente de sala, agrupamento MGI-B. E-mail: claudiaofa@gmail.com | claudiafernandes@estudante.ufscar.br

<sup>19</sup> Professora de Educação Infantil, Prefeitura do Município de São Paulo, CEI CEU Três Pontes, regente de sala, agrupamento MGI-A. E-mail: lucimeire.sousa@sme.prefeitura.sp.gov.br

ano vigente de 2022, assim como as observações e sistematização destas, e estão organizadas em um projeto que percorre as diferentes linguagens do brincar, considerando a importância de crianças bem pequenas ocupem, explorem e reconheçam esse território por meio das experiências realizadas que acontecem para além da sala de referência bem como a possibilidade de promover um processo de interação de maneira significativa em todo equipamento educativo do CEU Três Pontes. Tendo em vista que a proposta de intervenção provoca mudanças e altera a rotina da unidade educacional CEI e dos demais espaços do CEU, a reflexão sobre avanços, desafios e possibilidades presentes no desenvolvimento da proposta pedagógica contribuiu para que as professoras percebessem a importância de ampliar as experiências das crianças em suas vivências por meio de tempos, espaços e materialidades: brincar. Sendo assim, a avaliação desse processo auxilia-nos na adequação da proposta de intervenção e no replanejamento das ações pedagógicas para o segundo semestre de 2022. Como professoras, entendemos que, a partir dos princípios aqui expostos, precisamos ter olhar atento para a linguagem do brincar na escola infantil, planejando e organizando a brincadeira como princípio norteador das experiências pedagógicas, no sentido de assegurar e garantir o direito de brincar das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Brincar; Interações.

## Introdução

O brincar e as interações infantis são a base para uma infância de qualidade. As crianças brincam, não se importando com o local ou as condições onde moram, as pessoas com quem convivem ou a cultura em que estão inseridas. Brincar faz parte do rol de necessidades básicas de qualquer criança, em conjunto com uma boa alimentação e sono. Durante o ano letivo de 2020 e 2021, vivemos o cenário da pandemia Covid-19, que nos trouxe uma situação de isolamento obrigatório e distanciamento social. Nos Centros de Educação Infantil (CEI), os bebês e as crianças pequenas passavam por restrições em suas brincadeiras, nas interações com o brincar e, por vezes, a ausência de contato com seus pares. Diante do exposto, o presente relato de experiência tem como finalidade apresentar a proposta de intervenção pedagógica que está sendo desenvolvida por duas professoras de Educação Infantil e regentes de sala no CEI CEU Três Pontes.

A proposta foi elaborada no início do ano letivo de 2022 e procura resgatar a memória do brincar no Centro de Educação Infantil (CEI) – Centro de Educação Unificado CEU Três Pontes (CEU), com recorte para o agrupamento do MGI-AB, consideran-

do suas especificidades, compreendendo o lugar do brincar na rotina das crianças entre 2 e 3 anos que frequentam a unidade educacional de Educação Infantil da Rede Pública de Ensino da cidade de São Paulo. Não se pode, contudo, deixar de entender qual o papel do brincar e da brincadeira no desenvolvimento das crianças, cabendo, portanto, a(o) professora(or)<sup>20</sup> planejar experiências e proporcionar práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento por meio de interações e brincadeiras, do brincar.

O objetivo dessa proposta de intervenção é ressaltar a importância do brincar como prática pedagógica, para que, por meio das intervenções nos tempos, espaços e materialidades<sup>21</sup>, a(o) professora(or) seja o mediador na construção do aprendizado e do desenvolvimento das crianças. As etapas de experiências variadas levaram em consideração os tempos e a rotina diária dentro da unidade educacional Centro de Educação Infantil (CEI) e Centro de Educação Unificado (CEU) Três Pontes, a disponibilidade dos espaços e dos materiais que possibilitam diferentes formas de expressão mediadas por brincadeiras e a interações das crianças pequenas do agrupamento MGI-AB.

Nesse sentido, levamos em consideração um breve estudo sobre o papel atribuído ao brincar nos aparatos legais e normativos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), na concepção que orienta a proposição do Currículo da Cidade de Educação Infantil São Paulo (2019) e no Projeto Político Pedagógico CEI e CEU Três Pontes São Paulo (2021/2022), comparando-os com a prática pedagógica relatada. Também consideramos as reflexões de autores, como Friedmann (1996), Renin (2003), Kishimoto (2010), Fochi (2018) e Maciel (2019), que tratam sobre o papel do brincar no desenvolvimento das crianças e o modo como o professor pode contribuir para a prática do brincar na primeira infância.

---

<sup>20</sup> A terminologia “professora(or)” segue a referência do Currículo da Cidade de Educação Infantil – São Paulo/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

<sup>21</sup> Nesse texto usaremos o termo *materialidades* de acordo com o Currículo da Cidade Educação Infantil – São Paulo/COPED, 2019. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51927.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022

Portanto, o presente relato organiza-se da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos a proposta de intervenção que está sendo implementada e, ao mesmo tempo, buscamos compreender e assegurar qual o lugar do brincar dentro do território do CEI e CEU Três Pontes; seguimos com a contextualização e a descrição de experiências do brincar já realizadas no decorrer do primeiro semestre do ano vigente; na conclusão, finalizamos apontando alguns dos resultados já alcançados dentro desse processo e as referências bibliográficas.

## **Memórias do brincar na instituição e nos espaços do CEU**

A elaboração dessa proposta de intervenção pedagógica procura resgatar a memória do brincar no Centro de Educação Infantil (CEI) e Centro de Educação Unificado (CEU) Três Pontes, com recorte para o agrupamento do MGI-AB, considerando suas especificidades. Localizado na região periférica, extremo leste da capital paulista, o centro faz divisa com o município de Itaquaquecetuba e, embora ocupe o espaço urbano, ainda é desprovido de alguns serviços públicos. O CEI fica dentro do território do CEU Três Pontes, inaugurado no ano de 2008, e dispõe de uma infraestrutura relevante, considerando os ambientes internos e externos.

Esse equipamento público está organizado em ambientes que compreendem: campo de futebol, quadra poliesportiva, teatro, *playground*, piscinas, biblioteca, telecentro, espaços para oficinas, ateliês, salas de reuniões e um FAB Lab (espaço de fabricação digital). Existem ainda algumas áreas verdes que complementam o projeto arquitetônico desse equipamento educacional e são espaços de grande relevância para a organização das experiências com bebês e crianças pequenas.

Os espaços são abertos à comunidade, ainda com algumas restrições devido ao momento de pandemia, o atendimento está direcionado para atender unidades educacionais, Centro de Educação Infantil (CEI), Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). O CEU tem por objetivo garantir aos moradores dos bairros mais afastados da Zona Central acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas concentrados nessa região da cidade. A comunidade do Jardim Romano/Jardim Célia

dispõe desse equipamento público e de uma Unidade Básica de Saúde, bem como de pequenos comércios localizados no mesmo logradouro, rua Capachós nº 400, São Paulo/SP, CEP 08191-330. O projeto arquitetônico dos CEUs foi concebido entre os anos de 2001 e 2004, na gestão da prefeita Marta Suplicy, e a partir de então tem se ampliado tanto no âmbito da construção quanto da manutenção no município de São Paulo.

Considerando a infraestrutura que compreende os espaços do CEU, onde está inserido o CEI, bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa unidade educacional, a construção dessa proposta de intervenção pedagógica observa as contribuições para comunidade escolar. Em seu texto, o PPP apresenta o conceito sobre a linguagem do brincar e a sua relevância no planejamento das experiências e das vivências pedagógicas, porém não relaciona a importância do uso dos espaços, internos e externos, dos equipamentos do território do CEU. As experiências do brincar aparecem na rotina diária da unidade educacional e, durante a pandemia, ficou restrita ao uso de motocas, brinquedos diversos, especialmente o “industrial plástico”, por ser de fácil higienização, bem como o uso dos solários para brincadeiras livres, respeitando sempre o distanciamento social. Apesar disso, as experiências realizadas ainda se enquadram dentro da linguagem do brincar, compreendida como essencial para o desenvolvimento das crianças.

### **Justificativa para a proposta de intervenção pedagógica**

Com base nos pressupostos do Currículo da Cidade de Educação Infantil São Paulo (2019) e nos materiais estudados para elaboração desta proposta, o tempo, o espaço e os materiais são compreendidos como elementos que precisam ser organizados para o funcionamento de forma educativa, considerando que a unidade do CEI está inserida em um complexo educacional potente. Sendo assim, o eixo temático de organização espacial, temporal e material é situado a fim de entender de quais maneiras são organizados o tempo e o espaço pedagógico, considerados elementos principais para uma prática eficaz que garanta o direito à linguagem do brincar. O Currículo da Cidade de Educação Infantil ressalta que:

As experiências vividas nos espaços de EI devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim, suas aprendizagens. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para novos conhecimentos. A oferta de materiais e a organização dos espaços traduzem a intencionalidade docente, enquanto o estímulo ao planejamento e à autonomia favorecem o protagonismo infantil. (SÃO PAULO, 2019, p. 82).

Então, percebe-se que as interações que ocorrem dentro dos espaços são de grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Assim, o espaço físico torna-se um ambiente indispensável a ser observado, pensado e organizado, é nele que se dão o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, ou seja, um lugar que possibilite brincar, criar e recriar suas brincadeiras.

## **O papel do professor em relação ao brincar na Educação Infantil**

De acordo com Almeida (2017, p. 40), “brincar não é apenas necessidade, é direito das crianças. A escola precisa organizar seus ambientes de acordo com as características das crianças e valorizar o brincar em seus espaços e tempos”. Portanto, a(o) professora(or) assume o papel de agente do brincar na escola infantil e ajuda a estruturar as brincadeiras no cotidiano dos bebês e das crianças pequenas. Conseqüentemente, é ela(e) que organiza os tempos, os espaços e as materialidades, por meio da oferta de determinados objetos, brinquedos ou jogos e da delimitação e do arranjo de tempos e espaços para brincar.

Cabe à(ao) professora(or) organizar experiências, vivências e situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada e propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos, companheiros com quem brincar e/ou jogos de regras e de construção e, assim, elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. O brincar propicia à criança a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvendo habilidades de forma natural e agradável, sendo considerado uma das necessidades básicas e essenciais para o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil, “a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém vínculo essencial com aquilo que é o não brincar” (BRASIL, 1998, p. 27). A criança usa a brincadeira para produzir, por meio de uma linguagem simbólica, sua reprodução de mundo, utilizando o mundo imaginário. Nesse sentido, a(o) professora(or) como mediadora(or) do processo de desenvolvimento da criança deve fazer e apropriar-se dessa prática lúdica para um aprendizado pedagógico. Portanto,

É importante lembrar que, ao promover oportunidades de interações e brincadeiras, a (o) professora (or) realiza um trabalho pedagógico que é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Com as brincadeiras, as crianças exercitam e formam uma percepção cada vez mais aguçada das coisas (formas, cores, tamanhos, texturas, volume, peso etc.), vão formando uma memória, descobrem possibilidades de exploração dos objetos, encontram soluções para problemas que aparecem na brincadeira, vão formando uma imagem de si. Ao brincar com outras crianças nos jogos, nas brincadeiras de movimento, nas brincadeiras tradicionais, as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência e também as dos jogos, aprendem a esperar sua vez para jogar e a respeitar a vez dos colegas. (SÃO PAULO, 2019, p. 92).

Sendo assim, a Educação Infantil deve considerar o brincar como uma proposta didático-pedagógica, ou seja, uma ferramenta das práticas educativas integradoras, e utilizá-la amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Assim, a organização do tempo, através da rotina, não pode ser tratada de modo mecânico, pelo contrário, toda atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejados visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças. (MACIEL, 2019, p. 138).

## **Objetivo geral e específico**

O objetivo central desta proposta de intervenção é ressaltar a importância do brincar como prática pedagógica para que, por meio de intervenções nos tempos, espaços e materialidades, a(o) professora(or) seja mediadora(or) na construção do aprendizado das crianças, deixando os espaços livres, organizando tempos e disponibilizando materiais para que a criança tenha conhecimento próprio com a sua relação com o brincar.

Tendo em vista as especificidades do CEI, no que se refere aos objetivos específicos, tem por finalidade: 1) definir um cronograma que observe e possibilite o uso dos espaços compartilhados do território do CEU e possa adequar-se à rotina das crianças do agrupamento MGI-AB; 2) organizar tempos, espaços e materiais que proporcionem as interações do brincar; 3) otimizar o uso de espaços e tempos bem como a oferta de materiais diversos que estimulem a imaginação no ato de brincar; 4) proporcionar que as experiências aconteçam com o estímulo das interações com os pares e a observação das professoras; 5) acompanhar o processo de experiências e vivências entre crianças com a elaboração de documentação pedagógica e devolutiva por meio de registros coletivos e individuais.

## **Cronograma de execução da proposta para o primeiro semestre de 2022**

As etapas desta proposta consideram as brincadeiras e o brincar como um direito das crianças e devem acontecer em ambientes diversos dos espaços internos e externos, sempre com observação da(s) professora(s). Nesse primeiro momento, as ações têm um prazo de realização previsto no período que vai de fevereiro a junho de 2022, podendo estender-se por todo o ano letivo. As experiências e as interações nos diferentes espaços acontecerão todas às sextas-feiras, respeitando o calendário de cada mês, conforme descrito abaixo.

Quadro 1: Etapas e cronograma das experiências

<b>Fevereiro e março: primeira etapa do cronograma</b>
<b>Elaboração da proposta e início das experiências</b>
<p>Visita aos espaços do CEU juntamente com as crianças no horário de planejamento, com a finalidade de eleger os espaços internos e externos adequados para a realização das brincadeiras.</p> <p>Elaboração e articulação da proposta de intervenção e entrega à coordenação pedagógica. Nos materiais de estudo, nesse primeiro momento do planejamento, estão incluídos artigos, livros, vídeos e capítulos de livros bem como o registro reflexivo das professoras.</p> <p>Agendamento dos espaços coletivos do CEU (campo, quadras interna e externa, sala multiuso, mezanino interno e áreas verdes e abertas), com datas prévias, garantindo o andamento das ações internas e externas que envolvem a linguagem do brincar para o agrupamento MGI-AB.</p>

<b>Experiência do brincar:</b> brincadeiras com diferentes elementos da natureza
<b>Definição e organização de tempos, espaços e materialidades</b>
<p>Observação prévia de ambientes, espaços, áreas internas e externas do território CEU.</p> <p>Delimitação do tempo usado para as visitas em grupo no horário das 14 às 15 horas nas duas primeiras sextas-feiras do mês de fevereiro e início do mês de março.</p> <p>Organização dos espaços para experiências das brincadeiras com elementos da natureza (mês de março).</p> <p><b>Tempos:</b> o tempo deve considerar o momento de organização dos espaços e dos materiais, para a professoras, e as experiências durante o período de aproximadamente uma hora com as crianças.</p> <p><b>Espaços:</b> um espaço livre para o contexto da brincadeira, levando em consideração o número de crianças, a organização de estações de exploração e a movimentação livre.</p> <p><b>Materialidades:</b> o uso de materiais diversos, bem como o plástico industrial, tais como baldes, bacias, recipientes de diferentes tamanhos, banheira de bebê, bonecas, toalhas, mangueira e elementos da natureza, como água.</p> <p><b>Recursos humanos:</b> professora(s), auxiliar técnico, coordenador pedagógico, coordenador educacional do CEU.</p>
<b>Abril: segunda etapa do cronograma</b>
<b>Experiências do brincar:</b> Cantinhos temáticos (casinha, cabanas, de brincar e dos Jogos Heurísticos)
<b>Definição e organização de tempos, espaços e materialidades</b>
<p><b>Tempos:</b> deve-se considerar o momento de organização do espaço e dos materiais, a atividade para as professoras, a experiência planejada para ser desenvolvida durante o período de aproximadamente uma hora com as crianças. A preparação do ambiente para o brincar e os Jogos Heurísticos é de 20 minutos. Já a duração das experiências é de aproximadamente uma hora, um tempo adequado para permitir a pesquisa das crianças.</p> <p>Para realização desses cantinhos, <b>os espaços</b> serão organizados da seguinte forma: a casinha na área externa e lateral do parque da EMEI. Já para as cabanas usaremos os solários das salas integradas da gestão, área externa e verde do CEU. Para o brincar e os Jogos Heurísticos, serão utilizadas as áreas abertas e, de preferência, os ambientes próximos ao teatro.</p> <p><b>Materialidades:</b> materiais de largo alcance, industrial plástico, bem como panos, tecidos de diversos tamanhos, texturas e cores, caixas de papelão, painéis, conchas de madeira, vasilhas de alumínio e alguns utensílios domésticos. Além de materiais de exploração, como os elementos que compõem a natureza – terra, areia, folhas e frutas das árvores, pedras, graveto – disponíveis nas áreas verdes da unidade.</p> <p><b>Recursos humanos:</b> professora(s), agentes de limpeza, auxiliar técnico de Educação.</p>
Maio: terceira etapa do cronograma

**Experiências do brincar:** brincadeiras com bolas: batata quente, bola no balde, queimada e bola de papel

**Definição e organização de tempos, espaços e materialidades**

**Tempos:** as experiências deverão ser planejadas e desenvolvidas durante o período de aproximadamente uma hora, levando em consideração a roda de conversa com as crianças, antes de cada brincadeira.

Para realização das experiências, **os espaços** serão organizados em: área interna da quadra poliesportiva do CEU e área ampla do gramado da frente da unidade do CEI.

**Materialidades:** bolas de diferentes tamanhos, pesos, texturas e modalidades, como futebol, handebol e basquete, que possam ser encontradas na unidade educacional ou na sala de esporte do CEU, além de cestas, revistas, tecidos e meias para a confecção da bola artesanal.

**Recursos humanos:** professora(s), auxiliar técnico de Educação, responsáveis pelos espaços coletivos do CEU.

**Junho: quarta etapa do cronograma**

**Experiências do brincar:** brincadeiras tradicionais - pega-pega, peteca, pipa, bolinha de sabão

**Definição e organização de tempos, espaços e materialidades**

**Tempos:** deve-se considerar o momento de confecção de alguns brinquedos, como peteca e pipa, para as quais é necessária uma hora e vinte minutos com as crianças. Já as experiências e brincadeiras, como pega-pega e bolinha de sabão, devem ocorrer durante o período de aproximadamente 40 minutos, porém nesse tempo deve-se considerar o envolvimento das crianças durante a brincadeira.

Para realização das brincadeiras tradicionais, **os espaços** serão a área externa do campo de futebol dentro da unidade CEU e o gramado do prédio da EMEF. **O espaço** para a projeção de vídeos explicativos e curta-metragens sobre a temática e as origens das brincadeiras serão a sala de referência, onde acontecem as reuniões dos(as) professores(as).

**Materialidades:** para a peteca, brincadeira indígena, serão usadas sacolas plásticas de supermercado, tesoura e folhas de jornal. Na pipa, materiais como papel de jornal, rolo de linha no estirante. Na bolinha de sabão, copinhos, canudos, substâncias naturais (corantes, tintas e água). Vídeos com conteúdos explicativos e curta-metragens sobre a temática e as origens das brincadeiras precisarão de projetor e computador com acesso à internet.

**Recursos humanos:** professora(a), auxiliar técnico de Educação.

<b>Julho: quinta etapa do cronograma</b>
<b>Experiência do brincar:</b> brincadeiras populares – amarelinha e esconde-esconde
<b>Definição e organização de tempos, espaços e materialidades</b>
<p><b>Tempos:</b> as experiências deverão ocorrer durante o período de aproximadamente uma hora com as crianças, considerando o envolvimento das crianças durante a brincadeira e o momento de confecção de alguns brinquedos, a amarelinha.</p> <p>Para a realização das brincadeiras populares, <b>os espaços</b> previstos são a área verde e externa do CEU bem como o mezanino dentro da unidade CEU.</p> <p><b>Materialidades:</b> para a amarelinha, giz, pequenas pedras, chinelos, marcadores e casca de banana seca; para o esconde-esconde, pedaços de tecidos e venda de olhos.</p> <p><b>Recursos humanos:</b> professora(s), auxiliar técnico de Educação.</p>
<p><b>Observações para o primeiro semestre:</b> quanto aos equipamentos para registro de imagem, estão incluídos o celular e a câmera fotográfica, com o uso das filmagens, gravações, fotos e transcrições das experiências das crianças. A realização do registro escrito inclui diário de bordo, caderno de observação e fichas individuais.</p> <p><b>Apresentação das experiências:</b> em reunião pedagógica de professores(as), reunião de pais e responsáveis com culminância da proposta de intervenção e extensão para o segundo semestre.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## As experiências do brincar

As experiências deste relato aconteceram, como já mencionado, em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo, CEI CEU Três Pontes (CEI). A unidade educacional fica dentro de um Centro Educacional Unificado (CEU), que tem como objetivo promover uma Educação de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social.

A unidade educacional CEI e CEU Três Pontes conta com nove salas de referência, dentre outros espaços, como refeitório, banheiros, solários e parque interno. Atende em média 236 bebês e crianças pequenas na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade em período integral; no MGI-AB são atendidas 21 crianças na faixa etária de 2 a 3 anos de idade. O CEU possui espaços diferenciados

se manterem os protocolos sanitários de combate à pandemia da Covid-19. Com a liberação desses espaços no ano letivo de 2022, o brincar precisou sair de dentro da sala de referência e chegar em outros ambientes, nos múltiplos espaços de convivência e aprendizagem dentro do território do CEU.

Assim, nos parágrafos seguintes apresentaremos duas das experiências já vivenciadas e elencadas conforme **Quadro 1**, que descreve, em etapas, o cronograma da proposta de intervenção pedagógica, com seus tempos, espaços e materialidades na linguagem do brincar, que serve de ponto de partida para a reflexão deste relato. Entretanto, destacamos experiências vivenciadas pelas crianças e proporcionadas ao longo do período que se estendeu do final do mês de fevereiro até o mês de julho de 2022. Consideramos que, durante o mês de fevereiro e março, o processo de adaptação é profundamente sensível e demanda atenção, paciência e cuidados específicos, pois é uma fase regada de transições com diversas situações que envolvem o desafio de enfrentamento e amadurecimento do novo, tanto para as crianças quanto para os familiares e as professoras.

Sendo assim, uma das experiências realizadas nesse período foi a **brincadeira com água**; em algumas tarde quentes usufruímos desse elemento da natureza, a água, e todo o seu potencial, como proposta pedagógica para o acolhimento e a adaptação das crianças. Nesse período, o espaço de piscinas do CEU não estava liberado para o uso de bebês e crianças do CEI. De modo geral, os bebês e as crianças se apropriam dos espaços do CEI e do CEU pela mediação de um e de outro: criança, professora(or), gestão escolar e assistentes técnicos, que os apresentam aos novos espaços e às possibilidades de desenvolver outras experiências.

**As brincadeiras com água** aconteciam na lateral do prédio do CEI, perto do parque externo da EMEI (Figuras 1 e 2), para isso o espaço era previamente organizado pelas professoras, com materiais diversos e cantos variados, apresentando recipientes, como bacias, baldes, caixas, potes e tampinhas com tamanhos e formatos diferenciados. As bonecas e as toalhas também faziam parte da brincadeira e ficavam à disposição das crianças durante todo o tempo do brincar.

Durante a brincadeira, as crianças circulavam pelos cantinhos diversos de forma livre (Figura 3), construindo suas narrativas e interagindo com seus pares. No Currículo da Cidade de Educação Infantil São Paulo (2019), o brincar tem como propósito oportunizar às crianças ambientes em que possam interagir com os brinquedos e os objetos, individualmente e com outras crianças, por meio de brincadeiras que promovam situações de interação social. Dessa forma, as interações durante a brincadeira davam lugar ao protagonismo das crianças, e **as brincadeiras com água** e **as** explorações ao ar livre tornaram-se a preferência da turma.

Figura 1. Espaço e Materialidade



Figura 2. Espaço e Materialidade



Figura 3. Interações



Fonte: Acervo escolar (04/03/22)

Vale mencionar que era um momento de respeito às necessidades e descobertas, afinal havia aqueles que preferiam brincar com seus pares, correndo e jogando água para todos os lados; outros brincavam individualmente; outros exploravam as bacias e os baldes com água, lavando os brinquedos e as bonecas, experienciando suas densidades e volumes; outros preferiam usar as toalhas e os tecidos para tomar banho de sol e ressaltar que estavam na praia ou até mesmo na piscina; outros usaram a mangueira para molhar os colegas e diziam que era a “chuva grossa!”, “que estava chovendo na escola!”; outros criaram suas próprias narrativas e convidaram os pares para participar.

Após cada experiência vivenciada nas **brincadeiras com água**, as crianças ajudavam a guardar os materiais e reorganizar o espaço. Além disso, houve momentos de rodas e as crianças pu-

deram conversar sobre a importância desse recurso e o modo de economizar e não desperdiçar a água. Pode-se observar que sempre que faz sol as crianças perguntam, por exemplo, “Hoje vamos tomar banho na praia e na piscina de tartaruga?”, “Podemos levar bonecas para tomar no balde?”.

Outra experiência vivida pelas crianças, que possibilitou as interações na maneira de brincar, foram as **brincadeiras de “casinha”, “cabanas” e “comidinhas”**. É preciso mencionar que o dia mais aguardado pelas crianças era o momento de brincar no “bosque” (Figura 4), assim chamado por elas, o espaço que fica atrás do campo de futebol e dispõe de árvores frutíferas, sobre os elementos da natureza. As referências e frases utilizadas pelas crianças para nomear esse espaço são diversas, “florestinha” (Figura 5), “casa do lobo” e “casinha na floreta”.

Nesse sentido, a exploração e o contato direto com a natureza nos espaços verdes do CEU (Figura 6) fazem parte da proposta pedagógica para esse agrupamento e tem contribuído para que as crianças construam conceitos sobre o mundo em que vivem e, uma vez que exploraram elementos como terra, areia, folhas e frutos das árvores, pedras, graveto, juntamente com outros tipos de materialidades, elas percebem suas características, fazem comparações, descobrem e identificam sensações, aprendem sobre a própria existência e a importância de respeitar o meio ambiente.

Naquele momento, contexto apresentado na Figura 6, as crianças exploraram todas as materialidades disponíveis no espaço previamente organizadas pelas professoras. Nesse contexto de brincadeiras com elementos da natureza, algumas crianças passaram espontaneamente a interagir com os pares, criando narrativas como “Vamos brincar de fazer um bolo de aniversário nesse fogão branco?”; outras corriam com uma panela grande na mão e diziam “Vamos! Vamos fazer uma sopa com essas pedras!”; havia crianças que brincavam sozinhas e diziam: “Professora, você me ajuda a fazer esse bolo de flores?”; outra exclamava: “Professora, eu vou lavar as panelas, já dei comida para a minha filha!”.

Figura 4. Brincar no "bosque"



Figura 5. Brincar na "florestinha"



Figura 6. Interações com a natureza



Fonte: Acervo escolar (29/04/22)

É assim a brincadeira encontrou lugar e areia, alguns galhos, folhas, frutas como as amoras que caem pelo chão, foram se transformando em bolos de chocolate, suco de laranja, macarrão com molho de carne, sopa de tomate e muito mais. Essa experiência durou bastante tempo, o suficiente para entendermos que a criança pequena constitui-se como ser brincante.

## Conclusão

É preciso mencionar que, na percepção das professoras que desenvolveram a *Proposta de Intervenção Pedagógica: Tempos, espaços e materialidades: brincar*, as experiências realizadas cumpriram seu objetivo de respeitar o direito à aprendizagem das crianças por meio das interações que acontecem nas brincadeiras durante o brincar. Além disso, considerando os avanços e as possibilidades aliados ao uso adequado de espaços, tempos e materialidades, foi possível observarmos crianças pequenas com autonomia diante das descobertas, convivendo e brincando entre pares, com objetos e experienciando a natureza, expressando-se por meio de diferentes linguagens, reconhecendo sua identidade por meio da

brincadeira e interações, valorizando as diferenças e a importância da cooperação.

Nos registros realizados pelas professoras e compartilhados com as famílias bem como nos relatos aqui evidenciados, é possível perceber o processo de desenvolvimento das crianças do MGI-AB, a qualidade das interações estabelecidas entre criança e criança, criança e adultos, criança e tempos, criança e espaços, criança e materialidades por meio da linguagem do brincar.

Sendo assim, a avaliação desse processo auxilia-nos na adequação da proposta de intervenção e no replanejamento das ações pedagógicas para o segundo semestre de 2022. Os resultados alcançados até o momento, após a realização das etapas da proposta no primeiro semestre, traz elementos que auxiliam no entendimento e na compreensão de que as brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças e devem ser valorizadas e priorizadas em todo o território do equipamento educativo do CEU Três Pontes, sobretudo do CEI.

Deve-se, portanto, para além da sala de referência, considerar a importância de explorar os demais espaços físicos do território do CEU bem como os tempos e as materialidades. Como professoras, entendemos, a partir dos princípios aqui expostos, que precisamos ter olhar atento para a linguagem do brincar na escola infantil, planejando e organizando a brincadeira como princípio norteador das experiências pedagógicas, no sentido de assegurar e garantir o direito de brincar das crianças.

## Referências

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; LATERMAN, Ilana; PETERS, Leila (Orgs.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil. – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São

Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 90, p. 4-7, 2010.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. **Itinerários no processo de educar na infância: diálogos entre pedagogias**. 2019. 175 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo à gente brinca**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. **PPP – Projeto Político Pedagógico**. CEI CEU Três Pontes – 2021/2022.

# Alfabetização discursiva na Educação Infantil: práticas realizadas em um colégio de aplicação com crianças de 5 a 6 anos

*Fernanda Quaresma da Silva*<sup>22</sup>

*Patrícia Fernanda Rodrigues Manuel*<sup>23</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo relatar experiências realizadas em um Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA) com a temática “Práticas de alfabetização discursiva na educação infantil”. Está vinculado ao Programa de Bolsas de Graduação (PBG) vigente durante o ano de 2022 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Consiste em um projeto em desenvolvimento na área de Educação Infantil e conta com a participação e colaboração de uma estudante do curso de Pedagogia da UFU e 15 crianças de 5 a 6 anos matriculadas no segundo período. O programa oportuniza que o aluno da Graduação tenha acesso ao cotidiano da escola, vivenciando as práticas realizadas em sala de aula, contribuindo para a sua formação integral e, conseqüentemente, as ações de ensino, pesquisa e extensão vigentes na universidade. A presença do graduando na sala de aula, além de colaborar com o docente, possibilita a troca de saberes e agrega mais uma consideração para todo o processo de alfabetização, de forma que as experiências vivenciadas pelo estudante contribuirão para suas práticas como futuro professor e o orientador poderá dispor de novas percepções a respeito das crianças. Este relato de experiência tem como foco central práticas de alfabetização embasadas nos estudos de Élie Bajard. O autor sugere ações como descoberta de texto, retorno ao texto, espaço em branco, leitura silenciosa, dentre outras, que estão sendo realizadas há alguns meses com as crianças, para que estas se apropriem da leitura e da escrita num movimento lúdico, pois acredita-se que esse aspecto prazeroso é um importante elemento para o processo de alfabetização. Para Smolka (2019, p. 12) “Num movimento histórico dialético de interconstituição, as crianças se desenvolvem nas relações com os professores”, a autora afirma que os professores também estão em desenvolvimento, de forma que as crianças, nesse movimento, participam de forma colaborativa nas atividades de ensinar, ler e escrever. Assim sendo, compreende-se a alfabetização na perspectiva discursiva, sendo identificada em meados da década de 1980 e centrada na natureza do desenvolvimento humano. O trabalho se ancora em autores como Vigotski (2009), Smolka (2019), Goulart (2000), dentre outros, e nas práticas e estudos de Élie Bajard (1994, 2012, 2021). Durante o trabalho com as crianças, as práticas

---

<sup>22</sup> Professora, mestre em Educação, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). Pesquisa sobre docência universitária dos professores bacharéis, formação docente e alfabetização. E-mail: fsquaresma@ufu.br

<sup>23</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia Campus Santa Mônica. Pesquisa sobre alfabetização discursiva. E-mail: patricia.manuel@ufu.br

educativas para alfabetização serão fundamentadas na construção de sentidos, não apenas atrelada às questões cognitivas do processo de aprendizagem, mas no aspecto discursivo da linguagem. Neste projeto compreende-se que o professor como mediador da alfabetização pressupõe acolher as crianças em suas manifestações espontâneas de forma a criar um ambiente seguro para que elas se sintam participantes do seu processo de alfabetização. A metodologia utilizada para este estudo é a pesquisa qualitativa com observação participante, em que serão realizadas a observação e o registro das práticas planejadas e realizadas com as crianças, processo que envolve suas falas, apontamentos, dúvidas e toda forma de manifestação que elas expressam durante a realização das ações. Ainda estão sendo realizados estudos bibliográficos sobre a temática e a participação em um grupo de estudos da escola, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (GEPA). Espera-se que, a partir da socialização dos resultados deste projeto, possamos contribuir para a temática em questão e para futuros estudos semelhantes. Ainda, advogamos que é urgente a realização de práticas de alfabetização que considerem as crianças como seres centrais do processo, valorizando o contexto em que elas estão inseridas, seus valores, experiências e possibilidades que as cercam.

## **Introdução**

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto em curso com alunos da Educação Básica, tendo como foco central práticas de alfabetização embasados nos estudos de Élie Bajard. Os alunos da Educação Básica têm apresentado muitas dificuldades no processo de alfabetização, as quais se potencializaram após a pandemia. Nota-se que o distanciamento da escola no que se refere às atividades que envolvem a socialização, a contextualização, dentre outras ações relevantes para os processos de alfabetização, impactaram consideravelmente esse processo. A efetivação de práticas e propostas do autor, no que concerne a alfabetização discursiva no âmbito escolar, foram exitosas junto às crianças. O projeto está vinculado ao Programa de Bolsas de Graduação (PBG) vigente durante o ano de 2022 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Constitui-se em um projeto em desenvolvimento na área de Educação Infantil e conta com a participação e colaboração de uma estudante do curso de Pedagogia da UFU e 15 crianças de 5 a 6 anos matriculadas no segundo período. O programa oportuniza que a aluna da Graduação tenha acesso ao cotidiano da escola, vivenciando as práticas realizadas em sala de aula, contribuindo para a sua formação integral, e conseqüentemente, as ações de ensino,

pesquisa e extensão vigentes na universidade. Os procedimentos da pesquisa se basearam em estudos bibliográficos e documentais, além de relatos de experiências vivenciados no cotidiano escolar e grupos de pesquisa relacionados à temática. No que se refere aos objetivos deste projeto, citamos Smolka (2019, p. 12), que afirma que: “Num movimento histórico-dialético de Inter constituição, as crianças se desenvolvem nas relações com os professores também em desenvolvimento, participando colaborativamente das (trans) formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever”.

Assim, compreendemos que o professor, como mediador da alfabetização em práticas como as mencionadas neste texto, pressupõe acolher as crianças em suas manifestações espontâneas de forma a criar um ambiente seguro para que elas se sintam participantes das descobertas que serão efetivadas. Acredita-se que a estudante poderá agregar ao seu processo formativo as ações cotidianas que experienciará durante o projeto. Ao referenciar a temática sobre alfabetização, destacamos Élie Bajard (2021, p. 51), que afirma:

A escrita manuseada pela criança não somente contempla uma função social ou lúdica, mas é também instrumento de pensamento. A apropriação da grafia é sempre realizada pelo signo. Nunca a matéria gráfica é separada de sua função simbólica. A conquista do signo enraíza-se dentro de atos de linguagem e assume uma finalidade que podemos nomear discursiva.

As práticas que norteiam as atividades realizadas no cotidiano dessas crianças para a apropriação da alfabetização perpassam pelas considerações do autor, que sugere ações como descoberta de texto, retorno ao texto, espaço em branco, leitura silenciosa, entre outras, que estão sendo desenvolvidas para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita num movimento lúdico, pois acredita-se que esse aspecto prazeroso é um importante elemento para o processo de alfabetização. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é apresentar as ações realizadas em um projeto de alfabetização em curso, com alunos do segundo período de um colégio de aplicação, as considerações acerca das experiências vivenciadas pelas crianças envolvidas nesse processo bem como as ponderações das autoras apontando informações que consideram fundamentais para a contribuição de temáticas semelhantes.

## Desenvolvimento

Desde os anos 80 a alfabetização tem sido pauta de algumas discussões acadêmicas, visto que há uma vulnerabilidade no conceito geral de que a alfabetização é o processo de ensinar a ler e escrever e tal temática é permeada por variadas teorias que estão em constante aprofundamento pelos professores atuantes na área. Este trabalho está pautado nas práticas alfabetizadoras da alfabetização discursiva, processo de aprendizado difundindo no “uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente” (SMOLKA, 2019).

O seguinte relato retrata práticas alfabetizadoras em sala de aula de um colégio de aplicação com crianças de 5 a 6 anos embasado na vertente histórico-cultural na qual a criança é protagonista do seu aprendizado de forma contextualizada com sua realidade. Destacamos Élie Bajard, que propõe práticas alfabetizadoras, tais como a leitura silenciosa, a compreensão do espaço em branco, a proferição, entre outros, as quais oportunizam que as crianças reconheçam as palavras considerando esses códigos de acordo com a função social da leitura. Os instrumentos utilizados na pesquisa se basearam nas observações acerca dos relatos dos alunos diante das atividades que envolviam a leitura e a escrita e na avaliação destas, de maneira que as autoras puderam contrastar as atividades dos alunos envolvidos no projeto. Dessa forma, rodas de conversa, atividades em grupo, exploração de fichas do nome e organização da rotina semanal foram fundamentais para essas observações.

As atividades do projeto foram planejadas por meio do cotidiano escolar, como a rotina da sala de aula e os textos produzidos pelos alunos ou embasados em alguma vivência deles em sala, de modo que as crianças observassem as palavras contextualizando-as com sua função social. Um exemplo dessas atividades se dá na roda de conversa, na qual a professora expõe fichas com os nomes de cada aluno para fazer a chamada, “é importante que o primeiro passo dentro da escrita seja um ato de linguagem ligado à vida pessoal como é o caso do nome próprio” (BAJARD, 2012 p. 54), no entanto, ao invés de identificar apenas os próprios nomes, várias atividades são propostas a cada semana usando esse instrumento,

como a criança procurar seu nome entre as fichas espalhadas no meio da roda e, em outro momento, encontrar o nome do colega. Os nomes escritos em caixa dupla permitem que as crianças se familiarizem com letras maiúsculas e minúsculas. Bajard (2012, p. 84) vai dizer que

[...] o uso de duas caixas desde o primeiro encontro da criança com o material escrito pode facilitar a memorização do nome gráfico. De fato, a silhueta da palavra [...] é determinante para seu reconhecimento. Portanto o formato Margarida possui mais traços visuais distintos que o formato MARGARIDA. As letras deste último possuem o mesmo tamanho, enquanto as minúsculas distinguem-se por três classes de caracteres - com haste ascendente ou descendente e sem haste.

Após algumas semanas desenvolvendo este projeto, percebeu-se que as crianças já conseguem não apenas encontrar o seu nome, mas o nome do colega, fazendo assimilações das letras iniciais e finais bem como identificando palavras que são parecidas com os nomes observados nas fichas.

Ainda para a roda de conversa, a professora fez fichas para os vários momentos da rotina diária que é modificada no decorrer da semana, as quais tinham o desenho e o nome da atividade, como, por exemplo, lanche, passeio na floresta, parquinho de areia, roda de conversa, etc. Essa atividade se dá pela ação da professora de espalhar as fichas no meio da roda e pedir para que o aluno pegue a ficha correspondente às ações do dia até montarem a rotina. A cada ficha tirada a criança deve expor para os demais para que todos possam olhar atentamente para a ficha como um todo, observando não apenas o desenho, mas todas as letras que compõem a palavra. Assim, após algumas semanas olhando fixamente para essas fichas, a professora cortou junto com os alunos o desenho que a ilustrava, mantendo apenas a palavra escrita. Observou-se que as crianças ficaram inseguras nesse momento sem o apoio do desenho, mas após alguns dias começaram a reconhecer os nomes para montar a rotina por meio da leitura silenciosa e da observação das letras que compunham as palavras.

Para além da roda de conversa, outras atividades são realizadas em sala de aula, como a leitura de texto, que irá preceder uma história que irão ouvir ou alguma situação que irão vivenciar. O texto é disposto na parede, escrito em caixa dupla com

as devidas pontuações, as crianças se sentam em frente a ele em silêncio e observam atentamente o que está escrito, de modo a “se voltar apenas para a atividade do silêncio, pois a leitura não pode operar sem um mínimo de concentração e meditação [...] a língua é uma atividade pessoal que se dilui com a intervenção do outro” (BAJARD, 1994, p. 59), após esse movimento, são convidadas a dizer se reconhecem e/ou identificam alguma palavra. No começo as crianças identificavam apenas letras isoladas, no entanto foram progredindo para sílabas e, atualmente, palavras. No decorrer dessa prática percebeu-se que as crianças fazem assimilações de algumas palavras que reconhecem no texto com o que viram em outras leituras bem como da escrita inicial de palavras com as iniciais dos nomes dos colegas, como na ocasião em que uma criança apontou para a palavra “isso” no texto e disse que aquela palavra era “Isaac”, identificando as duas letras que iniciam ambas as palavras (i); em outra ocasião uma aluna apontou para a palavra “coleciono”, dizendo que estava escrito “coelhinho”, palavra que já havia sido trabalhada em um texto anterior. Assim, nota-se que essas práticas reafirmam o posicionamento de Vigotski (2009, p. 246), que diz:

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos.

A exposição dos textos oportuniza a observação atenta da escrita das palavras, de forma que, por meio da mediação da professora, as crianças aprofundam seus conhecimentos sobre a composição das frases para além do foco em sílabas isoladas, observando os espaços em branco entre as palavras, as pontuações existentes no texto e a estrutura de modo geral. Assim, ampliam suas percepções acerca da linguagem escrita, fazendo assimilações entre o que é conhecido com o que é novo, como, por exemplo, o que foi reconhecido e/ou identificado a partir dos seus nomes, dos nomes dos colegas e de textos, que permitem que elas, a cada dia, integrem mais palavras ao seu repertório.

Ainda, a partir de uma leitura silenciosa, uma aluna reconheceu a sílaba “jo” na palavra “jogar” por ter correlacionado-a com o nome do colega João, outro aluno percebeu a presença da palavra “não” e comparou o acento til dessa palavra com “televisão”, que se fazia presente no mesmo texto. Em outra leitura, cujo título era *Só TV? Não!*, um dos alunos deduziu que o título seria “Não assistir televisão”. Pode-se observar que algumas crianças acharam uma palavra dentro da outra, como, por exemplo, a palavra “um” dentro de “uma”, assim como já percebem a diferença entre letras maiúsculas e minúsculas, como na ocasião que havia a incidência da palavra “um” em um texto, entretando uma delas estava com a letra “U” maiúscula e uma das crianças conseguiu encontrar as incidências dessas palavras no texto bem como relatar a diferença na escrita. Outra observação nessa modalidade de atividade foi a identificação da semelhança na escrita das palavras, como em um texto em que havia as palavras “escada” e “escreveram” e uma criança reconheceu a similaridade na escrita de ambas. A atividade corrobora com o que Bakhtin (2016, p. 69) afirma acerca de uma escrita contextualizada para além de palavras aleatórias:

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua.

Nesse sentido, uma atividade realizada com as crianças que acreditamos ser significativa foi um passeio da turma pela escola, durante o qual foram convidadas a olhar atentamente para as placas espalhadas pelo espaço físico. Uma das crianças que olhava fixamente para a placa de uma sala em que a turma tem o hábito de frequentar para práticas culturais disse: “Ali está escrito Espaço Cultural”. Pôde-se compreender que as fichas observadas em sala de aula e a vivência daquela criança com o ambiente fez com ela se arriscasse a “ler” o que estava escrito na placa.

A experiência na perspectiva da alfabetização discursiva vivenciada por meio do projeto tem investigado práticas educativas para dentro e fora da sala de aula com as crianças de forma que elas possam perceber o mundo ao seu redor por meio da função

social da escrita. Compreendemos que a ação de ler não deve ser um hiato entre o texto gráfico e as relações cotidianas, já que a leitura é uma situação social concreta. Goulart (1997 p. 71) vai atestar que “a dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também seus valores”. Nessa perspectiva, a alfabetização deve proporcionar práticas em que os alfabetizados tenham a capacidade (aqui referindo-se à capacidade no sentido de mobilizar saberes para algo) de ler e interpretar amplamente o uso social da leitura e da escrita. Para tanto, o autor e linguista Élie Marie Eustache Bajard (2012,. p. 12) considera que e “a leitura não é considerada como uma pronúncia inaudível do texto, mas sim como tratamento de signos visuais abrindo o acesso direto ao significado”, de maneira que a proposta da alfabetização discursiva não é um método, mas uma prática educativa em que a alfabetização retoma seu cerne a partir dos significados das palavras como um todo. A seguir serão apresentadas algumas imagens em que várias das práticas citadas foram realizadas com os alunos.

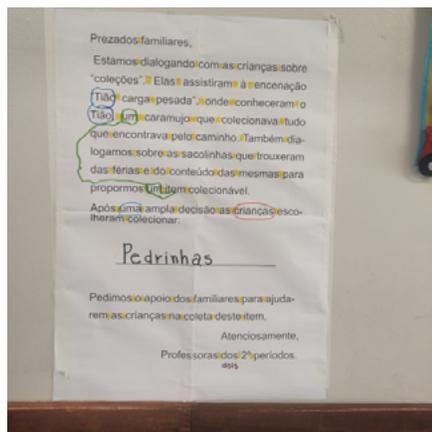


Figura 1 - Texto suscitado a partir de uma atividade em sala de aula para descoberta de texto.

Acervo das autoras, 2022.



Figura 2 - Atividade com a finalidade da observação dos espaços em branco.

Acervo das autoras, 2022.

Nessas imagens temos uma descoberta de texto que se baseou em um bilhete que seria enviado às famílias das crianças. Buscou-se realizar a descoberta deste antes do envio, para que as crianças pudessem, a partir da descoberta, perceber que se tratava de um bilhete. Conforme Bajard (2012), a descoberta deve sempre preceder um texto desconhecido pelo aluno. Logo em seguida, como retorno ao texto, realizou-se uma atividade que permitiu a exploração dos espaços em branco, da reescrita e do apontamento das descobertas realizadas anteriormente.

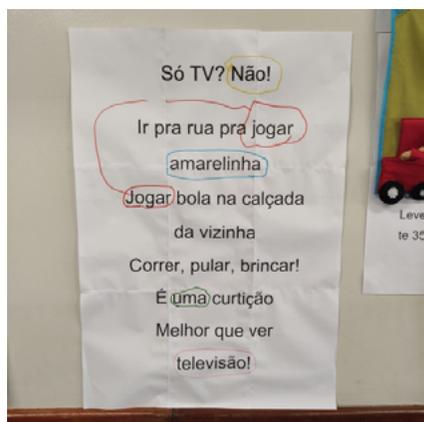


Figura 3 - Descoberta de texto  
Acervo das autoras, 2022.



Figura 4 - Observação do nome completo  
Acervo das autoras, 2022.

Na Figura 3 temos outra descoberta de texto, que teve o intuito de correlacionar-se com as atividades recreativas que seriam realizadas na semana. Ao lado (Figura 4) observamos as crianças escrevendo o nome completo na atividade utilizando a ficha do nome, sendo esta a mesma que utilizamos na chamada em roda.



Figura 5 – Passeio no espaço físico com a finalidade de observar as placas da escola  
Acervo das autoras, 2022.



Figura 6 – Observação da lista de nome dos colegas.  
Acervo das autoras, 2022.

Na Figura 5 podemos observar o passeio realizado pela escola, durante o qual as crianças tentam reconhecer e/ou identificar as palavras escritas nos espaços. Ao lado (Figura 6) realizam a tentativa de reconhecer as palavras escritas na sala de aula, como os nomes dos colegas na fichas da chamada, as palavras dos painéis, as que caracterizam alguns dos objetos da sala, entre outras.



Figura 7 – Leitura Silenciosa  
Acervo das autoras, 2022.

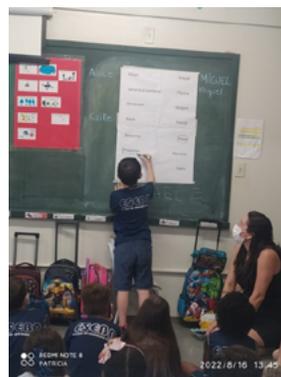


Figura 8 – Palavras originadas acerca das férias dos alunos  
Acervo das autoras, 2022.

Na Figura 7 temos a realização de uma descoberta de texto, demonstrando a forma como as crianças se organizam para essa ação, primeiramente tendo em frente o texto que está na parede da sala para realização da leitura silenciosa, para em seguida cada uma expressar quais palavras reconheceu e/ou identificou e ir até o texto para circulá-las. Na Figura 8 também vemos a realização de uma descoberta de texto, porém com palavras que representam as férias das crianças e as atividades que foram apresentadas por elas nas falas em roda.

## Conclusão

A alfabetização discursiva é uma prática que tem demonstrado potencializar a percepção do alfabetizando acerca da leitura e da escrita, sem se ater apenas à leitura de letras ou sílabas isoladas.

Ainda que o projeto *Alfabetização discursiva na Educação Infantil* esteja em curso, pode-se observar a iniciativa das crianças em comparação com o início dessas práticas. As crianças haviam demonstrado muita inibição e descorajamento quando eram chamadas para observar o texto à sua frente e precisavam expressar as observações realizadas. Percebe-se, atualmente, que elas têm se permitido arriscar quanto ao reconhecimento e à identificação das palavras atentando-se não apenas para a decodificação da escrita mas para o seu significado, bem como atenuaram sua compreensão quanto a acentuações, espaços em branco, letras maiúsculas e minúsculas, pontuações e sentido das palavras.

O projeto seguirá até o fim do ano letivo, pautando-se em práticas da alfabetização discursiva, pois acredita-se que essa experiência tem demonstrado relevantes conquistas. Assim, este relato evidencia que houve muitos avanços na alfabetização das crianças, aguçando-lhes a percepção da totalidade que envolve a leitura e a escrita para além da mera decodificação. A expectativa é que as crianças continuem aprofundando a sua percepção acerca da leitura e da escrita de maneira emancipatória na realidade que as cerca.

## Referências

BAJARD, Élie. **Ler e dizer. Compreensão e comunicação do texto escrito.** São Paulo: Cortez 1994.

BAJARD, Élie Marie Eustache. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?**. São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, 24 mar. 2020.

SMOLKA, Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. Dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/para a infância”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/347/238>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SOARES, Magda. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). **Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale)**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao> acessado em: 01 set. 2022

SMOLKA, Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. Dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/para a infância”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/347/238>. Acesso em: 21 abr. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professor. Trad: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

# O ler e o brincar: o processo de aprendizagem na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo<sup>24</sup>

Laura Pires de Souza<sup>25</sup>

**Resumo:** Este texto refere-se ao Projeto de Ensino intitulado *O ler e o brincar: o processo de aprendizagem na Educação Infantil em uma perspectiva Histórico-Cultural*, vinculado ao Programa de Bolsas de Graduação (PBG) vigente durante o segundo semestre do ano de 2022 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em desenvolvimento no Colégio de Aplicação da UFU (ESEBA), cujo objetivo é contribuir com o trabalho desenvolvido na Educação Infantil da referida escola com foco no estudo, na implementação e na provocação de novas perspectivas ao processo de aprendizagem da criança de forma a entrelazar o ler e o brincar fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural. Para o desenvolvimento do trabalho, realizou-se um estudo sobre o modo como a criança aprende na primeira infância e uma reflexão sobre o processo de alfabetização. Compreendemos que a alfabetização é um processo complexo, entendido como instrumento cultural criado pelos seres humanos, que requer a percepção de sua função social, de comunicação e de expressão da linguagem, a partir de situações contextualizadas, muito além de um simples reconhecimento fônico. Porém o que se tem encontrado em muitas escolas é a insistência de, na Educação Infantil, com o intuito de preparar ou antecipar a alfabetização, realizar práticas que apenas deturpam ou desconstroem o significado da linguagem escrita. Por outro lado, para contribuir para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, é importante primeiramente reconhecer o modo como a criança aprende – pelo brincar, enquanto atividade principal da criança que rege mudanças de sua autotransformação; em seguida, compreender que por meio do brincar, que envolve experiências que provocam a curiosidade, as relações e o levantamento de ideias e hipóteses, a linguagem escrita pode estar imersa no cotidiano escolar de maneira significativa, com real sentido para a criança, reproduzindo, na escola, situações do mundo social. Isso pode ocorrer com o uso dos diversos gêneros textuais, emergindo necessidades de leitura e escrita nas vivências escolares das crianças. Dessa maneira, enquanto metodologia deste projeto de ensino em uma turma da Educação Infantil com uma estudante do curso de Pedagogia, tem-se realizado ações voltadas às propostas teórico-práticas de Élie Bajard, estudioso na área pela perspectiva histórico-cultural, visto que são propostas que provocam curiosidade nas crianças, valorizam seu protagonismo, seu conhecimento e sua condição

---

<sup>24</sup> Professora, doutora em Educação, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). Pesquisa sobre aprendizagem, Educação infantil e teoria Histórico-Cultural. E-mail: flavia.carcanholo@ufu.br

<sup>25</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. Pesquisa sobre matemática e literatura infantil na Educação Básica. E-mail: laura.pires@ufu.br

histórica e cultural bem como provocam o conhecimento da leitura e da escrita com sentido. Entre algumas atividades do projeto de ensino, são realizadas com as crianças atividades de descoberta de texto. A graduanda participante do estudo realiza ações de observação e registro das falas das crianças durante as atividades que evidenciem as hipóteses e as novas aprendizagens a respeito da linguagem escrita; ampliação e a elaboração do repertório de materiais; leitura de artigos; e escrita de relatórios sobre o projeto. Considera-se que, para a concretização desta proposta reflexiva sobre o ler e o brincar na Educação Infantil, é preciso romper com paradigmas educacionais ainda vigentes e realizar novos estudos, práticas e reflexões, tanto pela escola como por novos profissionais da área da Educação, almejamos promover transformações de ações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, não reproduzindo práticas de ensino tradicional, com foco em uma metodologia fonológica e desconexa. Este Colégio de Aplicação tem o papel de desenvolver ações que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, fomentando reflexões e práticas de novas perspectivas educativas em prol da aprendizagem do estudante.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Educação Infantil; Formação de Professores.

## Introdução

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, isto é, um nível de ensino nas escolas destinado às crianças de até 6 anos de idade. Na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), a Educação Infantil tem como finalidade oportunizar o desenvolvimento integral dos estudantes no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020). Nesse sentido, o papel da Educação Infantil está muito mais além de uma função assistencialista, alicerçada no viés do cuidar. Seu intuito é promover um espaço que acolha as demandas e as necessidades da infância e, ao mesmo tempo, provoque experiências que possibilitem a aprendizagem da criança.

De acordo com a perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, a criança da Educação Infantil aprende por meio da brincadeira enquanto atividade principal. Para Leontiev (2001, p. 65), “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. Assim, não é a atividade que ocupa maior tempo em sua vida diária, mas a que propicia novas formações psíquicas. É

preciso que prioritariamente sejam oportunizadas vivências nas quais o brincar seja garantido, visto que é a atividade principal para a sua autotransformação.

A brincadeira tem esse papel, pois por meio dela, nas ações do jogo de papéis ou do jogo simbólico, a criança apropria-se da cultura, relaciona-se com o lugar social que ocupa no contexto que está inserida e realiza genuínas abstrações e simbolizações. Dessa maneira, inicia-se o processo de compreensão no qual um objeto pode representar outra coisa, um símbolo/desenho pode representar um objeto e assim por diante. Esse é o berço preparatório para a aprendizagem de conceitos teóricos e abstratos. Davydov (1986, p. 96) complementa sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil ao anunciar que “as brincadeiras, o jogo temático de papeis, favorecem o surgimento, na criança, dos interesses cognoscitivos, ainda que não os possa satisfazer plenamente”. Elkonin (2009, p. 327) revela a importância dos jogos de papéis enquanto uma preparação para a abstração, visto que “com efeito, tanto para aprender a ler como para assimilar os rudimentos da aritmética é preciso compreender que o signo significa uma certa realidade”.

Durante a brincadeira, as crianças iniciam processos de ações simbólicas de se colocar no lugar do outro, imaginar e criar. Vigotski (1998) explica que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois na ação de brincar ela se comporta para além do comportamento habitual de sua idade. Essa situação imaginária do brincar pode ser considerada uma maneira de desenvolver o pensamento abstrato. O brinquedo é mediador, fornecendo um estágio de transição entre o pensamento e o objeto real. “No brinquedo, uma ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui outro objeto” (VIGOTSKI, 1998, p. 132).

A partir da compreensão da função da Educação Infantil e do modo como a criança aprende na primeira infância, sugerimos outro debate: a alfabetização. Muito tem sido abordado nos documentos oficiais elaborados pelo MEC e em livros didáticos sobre a necessidade de iniciar-se o ensino da alfabetização na Educação Infantil. No entanto, seguindo esses direcionamentos, esta proposta de ensino tem ocorrido equivocadamente. Isto, porque, na

expectativa da aprendizagem da leitura e da escrita, têm-se manifestado propostas metodológicas que enfatizam o ensino de letras, sílabas e palavras destituídas de sentidos e alicerçadas na justificativa fonológica. Esse método é limitador e reducionista, pois não supre, sozinho, a compreensão da leitura e da escrita como uma linguagem expressiva, dialógica, complexa, social e histórica. O ato de ler “não pode ser aprendido e praticado apenas por meio do ensino da técnica do sistema de escrita, mas pelo próprio uso da linguagem materializada na forma de enunciados, orais e escritos, em situações concretas” (ABREU, 2021, p. 4).

Compreendemos que a alfabetização é um processo complexo, entendido como um instrumento cultural criado pelos seres humanos, e requer a percepção de sua função social, de comunicação, de expressão da linguagem, a partir de situações contextualizadas, muito além de um simples reconhecimento fônico. Porém o que se tem encontrado em muitas escolas é a insistência de, na Educação Infantil, com o intuito de preparar ou antecipar a alfabetização, realizarem-se práticas que apenas deturpam ou desconstroem o significado da linguagem escrita.

O modelo elaborado pela escola, contraditoriamente, é o de uma criança que olha as palavras dispostas em um suporte, sem intenção alguma, que não pensa, que pronuncia sem gaguejar, que escuta o que ela mesma pronunciou sem tropeços, e que ao final da tarefa sente estar cumprida a sua missão de ler, sem nada perguntar e nem respostas buscar (ARENA, 2021, p. 2).

Encontrar sons nas letras não constrói ideias, por outro lado, constrói uma falta de ideia do que se está lendo, é apenas uma decodificação que não contribui para a compreensão de palavras/textos. A escrita é construída com sentidos. Então, para contribuir para a aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil, é importante primeiramente reconhecer e validar o modo como a criança aprende: pelo brincar. Em seguida, compreender que por meio do brincar têm-se experiências que provocam a curiosidade, as relações e o levantamento de ideias e hipóteses e que o símbolo representa a realidade, ou seja, a linguagem escrita pode estar imersa no cotidiano escolar de uma maneira significativa, com real sentido para a criança. Assim, deve-se tratar dessa linguagem de maneira natural, reproduzindo, na escola, situações da vida concreta da criança e do mundo social. Isso pode ocorrer com o

uso de diversos gêneros textuais (histórias, cartas, receitas, listas, recados, cartazes, textos coletivos, regras de jogos, etiquetas...), emergindo necessidades de leitura e escrita nas vivências escolares das crianças.

Em vez de ensinar para a criança a língua como sistema abstrato fora das relações humanas (sílabas, letras, fonemas, palavras soltas ao lado de desenhos, ou orações perdidas), a escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro (BAJARD; ARENA, 2015, p. 260).

Dessa forma, compreendemos que o professor de Educação Infantil deve propor ações mediadas pelo brincar, pelo imaginar e pelo criar, atividades primordiais que provocam a aprendizagem da criança nessa fase. Buscar ideias e informações no texto, levantar hipóteses e expressar sentimentos é bem mais do que procurar sons e letras desconexas. Como compreender a diferença entre as palavras *manga* (fruta) e *manga* (parte da vestimenta)? Como compreender o que diferencia a palavra *rosa* (flor) da outra palavra *Rosa* (nome próprio)? Qual a diferença entre a palavra *passo* (ação com as pernas) e *Passos* (nome de cidade)? A linguagem escrita é ampla, complexa e contextualizada e tem sentido e significado. Por que menosprezar e reduzir esse conhecimento à criança, atribuindo a ela um entendimento de sinais desconexos, soltos e sem sentido algum? Entendemos que, assim como a criança aprende a língua oral de maneira lúdica e natural enriquecida pelo jogo, a língua escrita também pode ser aprendida dessa maneira, isto é, brincando durante situações de sua vida real, “sem a obsessão de guiar as crianças pelo interior do labirinto do sistema alfabético” (BAJARD, 2021, p. 197).

Para amparar essa perspectiva de aprendizagem da linguagem escrita, da alfabetização, recorreremos aos estudos de Élie Bajard (2014, 2021), que se fundamentou na teoria Histórico-Cultural. Seus estudos abordam uma visão da alfabetização humanizadora, considerando que a linguagem escrita é constituída por signos que expressam a cultura histórica e social de uma nação, gerada na relação entre os homens, nas trocas humanas entre adultos e crianças, seres protagonistas em desenvolvimento.

Os estudos e a proposição realizada por Élie Bajard com as ações de *sessão de mediação de leitura*, de *descoberta de texto* e de *retorno ao texto* direcionam para essa proposta, pois provocam a curiosidade nas crianças, valorizam seu protagonismo, seu conhecimento e sua condição histórica e cultural bem como provocam o conhecimento da leitura e da escrita com sentido.

A sessão de *mediação de leitura* se refere à compreensão da função do texto gráfico, percebido pela criança quando ocorre a leitura do adulto. Pode ser uma história ou outro gênero textual em que a criança vê e ouve o texto, pela voz do mediador, o qual revela o significado do texto aos ouvidos de seus auditores.

A proposta da *descoberta de texto* convoca os saberes das crianças, sendo realizada por meio de um texto novo, desconhecido, apresentado aos estudantes e que precisa ser *descoberto*, sendo que o primeiro contato é o visual. Os estudantes, após observarem o texto recebido, inferem hipóteses sobre do que se trata o texto.

Para as crianças da Educação Infantil, é importante que haja algumas imagens relacionadas ao texto como uma porta de entrada a ele. Durante a dinâmica, são levantadas várias ideias sobre o texto, observando-se a escrita de palavras conhecidas, comparando-se com outras palavras e nomes próprios e utilizando-se do repertório que possuem até o momento. Tentar ler, com a mediação do professor, por meio do olhar, faz com que a criança seja protagonista. “Na descoberta do texto é necessário estabelecer um vínculo entre o contexto de vida, a experiência comum e o gênero apresentado” (SILVA; ARENA, 2014, p. 51). Esse momento, embora feito de forma coletiva, é também individual, pois a leitura é a apropriação pessoal de um texto gráfico sobre um texto desconhecido pela pessoa. É preciso que seja instigante, que gere desejo realmente novo pelos ouvidos e pelos olhos. É um segredo a ser descoberto.

O *retorno ao texto* acontece em outro momento, no qual o professor usa como base seus objetivos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com as necessidades de seus estudantes. “A retomado do texto é uma ação diferente da descoberta que tem como objetivo central a busca da compreensão. Trata-se de um momento de manuseio do texto, da frase, da palavra em

seus diversos aspectos gramaticais que vão colaborar para ampliar a compreensão textual” (SILVA, 2021, p. 92).

Por meio dessas propostas, de acordo com os interesses dos estudantes, levando-se em consideração sua condição histórica e social, desafios, brincadeiras e levantamento de ideias, a criança construirá o conhecimento da linguagem escrita de maneira significativa, com sentido e participação ativa. “A leitura resulta do encontro entre dois ou mais seres humanos e nos e pelos enunciados escritos. É esse encontro que se torna o objeto a ser ensinado pelo professor alfabetizador. Aí está o núcleo do ensino do ato de ler” (ARENA, 2021, p. 3). Na Educação Infantil, pode-se pensar em propostas alfabetizadoras, mas desde que se respeitem e garantam-se ações entre o brincar e o ler, contemplando as experiências e as necessidades da infância. É preciso aproveitar esse momento da Educação Infantil, no qual a criança está cheia de curiosidade, sendo observadora do mundo, para provocar nela o desejo por ações de ler, descobrir, brincar, imaginar e criar.

De acordo com o trabalho realizado por Abreu (2022), que contribuiu significativamente para a inspiração deste projeto de ensino, é possível que ocorra um trabalho entre a brincadeira e a leitura na sala de aula. Em seu trabalho *Conversas literárias sobre o Ler e o Brincar*, um *podcast*, podemos perceber como é necessário ouvir as crianças para a compreensão da leitura de textos literários e como, dessa maneira, evidenciam-se as percepções próprias de cada criança, com suas vivências e ideias amparando e contribuindo coletivamente para o trabalho realizado com a turma. Durante a sessão de mediação de leitura de histórias realizada pela professora, eram ativados os conhecimentos prévios e as conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, ações que evidenciam o protagonismo da criança e a importância de ter-se uma escuta ativa às suas falas e manifestações para a compreensão do texto.

Nesse viés, entendemos que a escuta às crianças, o desejo, a descoberta, a curiosidade e a brincadeira podem provocar ações que envolvam a leitura e a escrita. Mas é preciso lembrar que a brincadeira na Educação Infantil é séria e necessária, não é *passar o tempo*, como equivocadamente é tratada por alguns profissionais ou familiares. Assim, os professores, diante de sua atuação e cientes dos aspectos do desenvolvimento infantil, precisam

providenciar situações provocadoras, com intencionalidade pedagógica, desafiadoras, nas quais o olhar e a escuta atenta às movimentações do brincar das crianças, possa construir esse ambiente que as convoque e as convide para vivenciar experiências de leitura e escrita com significado e sentido.

No entanto, para a concretização desta proposta reflexiva sobre o ler e o brincar na Educação Infantil, é preciso romper com paradigmas educacionais ainda vigentes e realizar novos estudos, práticas e reflexões, tanto pela escola como por novos profissionais da área da Educação, para que, em sua formação enquanto educadores, não ocorram mais equívocos e retrocessos. Aliada a essa reflexão é que propomos este trabalho com as crianças da Educação Infantil no colégio de aplicação.

## **Desenvolvimento**

Semanalmente, em uma turma de 15 crianças do segundo período da Educação Infantil, são realizadas as ações voltadas para o ler e o brincar. Dentre as ações, estão as de descoberta de texto. Procuramos sempre utilizar textos que incitem a brincadeira, o faz de conta e a função social do texto, para que vincule-se aos interesses das crianças. Dessa maneira, utilizamos textos como: receita, regra de jogo, lista de brincadeiras, carta, bilhete, trecho de história, letra de música e assim por diante.

Durante as primeiras ações de descoberta de texto realizadas, percebemos que muitas crianças ficavam receosas em se expressar, talvez por não considerarem que seus saberes fossem importantes para o momento, e temiam arriscar hipóteses de leitura e interpretação. Ao longo dessas práticas fomos rompendo esses medos e equívocos, valorizando cada tentativa, isto é, cada comentário realizado era válido e exaltado, como, por exemplo: “aqui tem um pontinho”; “esta letra tem no meu nome”; “esta letra é igual a essa”; “acho que aqui está escrito livro, porque tem um desenho de livro”. As crianças passaram a acreditar mais em suas potencialidades e saberes. Em pouco tempo, todas se manifestavam durante esses momentos, expressando o que sabiam e levantando novas hipóteses que potencializavam seu pensamento reflexivo.

Vale destacar que na proposta de Élie Bajard os textos/palavras são apresentados em caixa dupla (letra maiúscula e mi-

núscula). Muitas são as vantagens dessa ação, rompendo com a ideia de que a alfabetização deve usar somente as letras em caixa alta (maiúscula) para “facilitar” esse ensino. De acordo com Silva e Arena (2014), o uso da caixa dupla, longe de ser uma dificuldade, propõe segurança, o que a tendência fonológica não pode contemplar. Desse modo, trata-se do uso do caractere não proveniente da oralidade, mas da sua função discursiva. “A dupla caixa imprime à silhueta seus índices visuais – haste ascendente, descendente ou ausência de haste. A diferenciação das duas caixas assume um papel discursivo fundamental: marca textual, ela evidencia o nome próprio, marca gramatical, ela limita a frase” (BAJARD, 2014, p. 11).

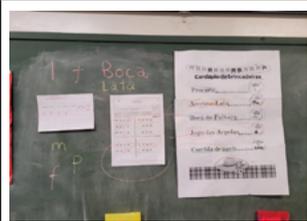
No presente artigo direcionaremos o relato sobre as ações realizadas de descoberta de texto e apresentaremos algumas das realizadas com uma turma de segundo período da Educação Infantil. A partir das falas das crianças, é possível observar o movimento que realizam sobre as hipóteses de leitura de texto e de mundo, utilizando seus próprios conhecimentos e relações que estabelecem. Também refletiremos sobre o quão importante é ouvir as crianças e valorizar sua participação.

### **Descoberta de texto: cardápio de brincadeiras**

A primeira descoberta de texto realizada com os estudantes dentro do projeto foi o cardápio de brincadeiras. O contexto em que a atividade se aplicou foi a Semana Junina da escola. Dessa forma, a descoberta foi feita com algo que as crianças precisavam ler para poder participar do evento. Inicialmente, pôde-se perceber a importância dos desenhos na folha, sendo estes um convite ao texto. Uma das crianças conseguiu encontrar todas as palavras apenas pelos desenhos representados na frente da grafia. Outra criança foi percebendo o espaço em branco entre as palavras. O entendimento sobre a existência do espaço em branco “é fundamental para a construção do conceito de palavra. Somente quando a criança possui a real consciência dos espaços em branco na escrita, ela é capaz de identificar as palavras” (ABREU; ARENA, 2019, p. 475).

Quadro 1: Trecho da descoberta de texto “cardápio de brincadeiras”

- *Aqui está **Acerte a Lata**, professora!*
- *E como você sabe disso?*
- *Pelos espacinhos.*
- *Essa palavra (mostrou brincadeiras) começa igual a essa (brinquedo) - a criança mostrou a palavra que tinha na rotina.*



Fonte: Acervo da professora.

No cotidiano da turma é preenchido um painel com uma lista de palavras referentes à *rotina do dia*. Portanto, algumas palavras são vistas diariamente e servem de referência à criança para se organizar durante a aula. Assim, as crianças utilizam muitas dessas palavras como repertório para a leitura de outras, como aconteceu com a palavra *brinquedo* servindo de estratégia para identificar a palavra *brincadeiras* na descoberta de texto.

Descobertas de texto proporcionam momentos de aprendizado sobre as regras da Língua Portuguesa, como, por exemplo, a explicação da professora sobre o *s* no final das palavras, que indica o plural. Esse tema surgiu com as palavras *argolas* e *brincadeiras*. Em outra oportunidade de descoberta de texto havia a palavra *passo*. Após a professora ler essa palavra uma criança disse: “parece Passos, a cidade que eu vou”.

A partir desse comentário, a professora escreveu ao lado do texto a palavra referenciada pela criança. Foram identificadas as diferenças: o *P* (maiúsculo) indicando o nome da cidade e o *s* ao final, que nesse caso não indicava plural e sim uma referência ao nome da cidade novamente. Esse e outros exemplos demonstram o quanto a alfabetização requer que os professores dêem a oportunidade de observação e fala às crianças a partir da leitura do texto, isto é, a criança precisa ver a escrita das palavras e, juntamente com a leitura delas pelo adulto, realizar as inferências no processo de escrita de novas palavras e de seu conhecimento de mundo. Além disso, o exemplo citado evidencia novamente a importância de utilizar a escrita em dupla caixa, pois a partir dela foi possível identificar a função discursiva de cada caractere da palavra gráfica, e não uma correspondência fonológica, que nesse caso não

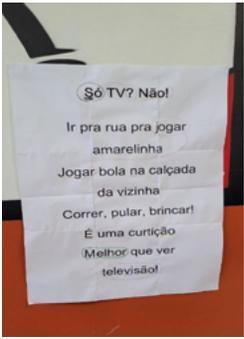
supriria a função de compreensão do sentido que a palavra representava à criança.

Em outro dia foi realizado o retorno ao texto, momento em que foram utilizadas algumas palavras retiradas do cardápio e realizada a *troca de letras*. Assim, a partir da palavra *boca*, e com a troca de um caractere, é possível modificar o significado da palavra escrita, como *bola* e *bota*. A troca de um caractere, além de mudar o significado da palavra, altera a pronúncia da palavra, pois *bo* em *bola* e em *boca* é pronunciada de maneiras diferentes. A exploração do troca de letras foi realizada também com as palavras *lata*, *jogo* e *saco*.

### Descoberta de texto: *Só TV? Não!*

O texto da descoberta era uma letra de música que indica as ações a serem realizadas para o período de férias que estava por vir.

Quadro 2: Trecho da descoberta de texto *Só TV? Não!*.

<ul style="list-style-type: none"><li>- Essa letra (<b>s</b>) é a mesma de saída (palavra usada na rotina).</li><li>- Aí está escrito <b>só</b>.</li><li>- <b>Só</b> lembra sogra.</li><li>- Essa palavra (<b>da</b>) também está na palavra saída.</li><li>- Essa daqui (<b>jogar</b>) parece com <b>jogo</b> (palavra presente na estante da sala de aula e na rotina).</li><li>- Esse pontinho aqui tá fazendo uma pergunta (ponto de interrogação).</li><li>- Aqui está escrito <b>não</b>.</li><li>- Essas letras aqui (<b>vi</b>) têm no meu nome (mostrando a palavra televisão - o nome da criança era Vitória).</li></ul>	
--	---

Fonte: Acervo da professora.

Nessa aula, a professora teve a oportunidade de, por meio da percepção inicial dos alunos, explicar sobre os caracteres acento agudo e til e sobre os pontos de interrogação e exclamação, que foram surgindo nas percepções realizadas pelas crianças, quando comentaram sobre as palavras *só* e *sogra* e a palavra *não* (pois um aluno chamado João Vitor identificou que tinha o *ão* igual no seu nome), e no título havia a exclamação e a interrogação. Uma delas

comentou que a presença do ponto de exclamação era para dizer que havia **perigo**.

## Descoberta de texto: férias da turma

Esta descoberta se referia às palavras extraídas de uma conversa que tivemos sobre as férias, logo que voltamos às aulas. Foi uma descoberta de palavras bem interessante, pois primeiramente as crianças receberam o cartaz sem imagem alguma. Foi preciso muita atenção e levantamento de ideias para descobrirem as palavras escritas lá e sobre o que se tratava o texto.

Algumas observações e falas realizadas pelas crianças durante esse processo:

Quadro 3: Trecho da descoberta de texto “férias”.

- Tem o nome do meu pai **Alexandre**.
- Parece que começa com o nome da minha tia **Eva** (se referindo à palavra **estalinho**).
- Aqui começa igual a palavra **parque** (se referindo às palavras Patati e Patatá).
- É **parque de areia**, porque tem duas palavras.
- Está escrito **jogo** aqui.
- Acho que esta palavra é **aniversário** (se lembrou do cartaz **Aniversariantes** que tem na sala).
- Achei a palavra **UFU**.
- Parece que aqui está escrito **papai** (mostrou Patati).
- Esta aqui é **brinquedo**, porque lembro que tem na rotina.
- Aqui parece **atividade** (mostrando a palavra **avião**).



Fonte: Acervo da professora.

Como pode ser observado na imagem, quando a criança fazia um levantamento de hipótese, a professora escrevia ao lado do texto a palavra para que a criança fizesse o confronto das grafias e tirasse suas conclusões, como aconteceu nas hipóteses das palavras: Eva (estalinho); papai (Patati), parque e parque de areia (Patati e Patata); e atividade (avião). Assim, elas foram percebendo que de fato existem regularidades nas grafias, mas não são as mesmas palavras. Nesse momento a professora faz a leitura

da palavra do texto, “dando” de presente à criança. Após muita conversa e descobertas, verificamos o que tinham em comum aquelas palavras descobertas e identificamos do que tratava a lista do cartaz: as férias. Cada criança identificou a palavra que havia relatado inicialmente na volta às aulas sobre suas férias e colocou o objeto que representava tal palavra.

## Considerações finais

Ler e brincar não precisam ser ações dicotômicas, considerando que *ler é uma ação somente para o Ensino Fundamental e brincar* para a Educação Infantil. As pessoas aprendem a ler, lendo, pois quando olha o texto e realiza a tentativa de leitura o estudante torna-se protagonista do ato de ler. A leitura realizada pela pessoa, reconhecendo e identificando palavras conhecidas, fazendo inferências e levantando hipóteses, contribui para a compreensão do texto. No entanto, quando se ensina a decodificar, ler por meio da relação som e letra, muitos leem mas não compreendem, pois decodificam bem e compreendem mal. Leitura não é apenas ler palavras, é ler o mundo, é olhar.

O professor de Educação Infantil, ao escolher textos para realizar a proposta da descoberta de texto, precisa primeiramente conhecer seus estudantes para identificar suas preferências, algo que possa envolvê-los e, ao mesmo tempo, seja desafiador e gere curiosidade. E é nesse ponto que a proposta deste relato quer evidenciar a convergência entre o ler e o brincar. A escolha dos textos usados nas descobertas, seja nos momentos planejados, seja em outras situações que surgem no cotidiano da Educação Infantil, precisa envolver o brincar, o jogo simbólico. É por meio desse faz de conta que a criança aprende e percebe que um objeto representa algo, que um símbolo representa um sentido, que uma concatenação de caracteres representa uma palavra em um contexto. Nessa perspectiva de proposição pedagógica a criança se envolve, suscitando sua curiosidade e seu interesse.

A partir de então, por meio da mediação do professor, as crianças são incentivadas a relatar suas hipóteses com relação à leitura, usando textos – como receita, regras de jogo, placas, cartazes, cardápio de brincadeiras, cartinha de um personagem, pistas de uma caça ao tesouro, trecho de uma música ou história – que

contribuem para essa ação conjunta entre o ler e o brincar. Dessa maneira, a criança sente que consegue, que é capaz de realizar leituras, mesmo que seja observando e identificando apenas algumas letras do seu nome em outras palavras, o uso do ponto final, os desenhos de escrita que se assemelham e assim por diante. Quando a criança participa desse processo com essas iniciais tentativas de leitura, o professor acolhe sua fala e amplia-a. Pode dar a ela uma palavra de “presente”!

Sabemos que essa proposta ainda é algo que enfrenta desafios, pois procura romper com a proposta fonológica, que convoca o sistema alfabético estático, e direciona para a leitura de palavras com significados sem deixar de considerar a natureza lúdica do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Todavia é preciso estudar, implementar e refletir de maneira teórica e prática, sempre na tentativa de viabilizar uma proposta educativa que respeite a infância, com sua condição histórica e cultural, e oportunize o protagonismo infantil numa aprendizagem com prazer e sentido.

## Referências

- ABREU, Márcia M. de O. Conversas literárias sobre o ler e o brincar. **Spotify**, 2022. Disponível em: [https://open.spotify.com/show/3bMwpQpiYkjrQULEqUuAzX?si=HdBscPVgSKedBnXG3mCocA&dl\\_branch=1](https://open.spotify.com/show/3bMwpQpiYkjrQULEqUuAzX?si=HdBscPVgSKedBnXG3mCocA&dl_branch=1).
- ABREU, Márcia M. de O. Atos de leitura na alfabetização: ler para brincar. **Alfabetização Humanizadora vez e voz às crianças**, Boletim n. 7, p. 4-5, nov./dez. 2021.
- ABREU, M. M. de O.; ARENA, A. P. B. A dupla caixa e o espaço em branco no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 465-484, maio/ago. 2019.
- ARENA, D. B. Ensinar a ler: aparência e essência. **Alfabetização Humanizadora vez e voz às crianças**, Boletim n. 6, p. 4-5, set./out. 2021.
- BAJARD, **Élie**. O desenvolvimento da consciência gráfica através do ProCle. *In*: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **ProCle À procura da Compreensão da Língua Escrita**. Dossiê. Marília/SP:. Prefeitura de Marília, 2014. p. 5-22.
- BAJARD, **Élie**. **Eles leem, mas não compreendem**: Onde está o equívoco?. São Paulo: Cortez, 2021.
- BAJARD, É.; ARENA, D. B. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. *In*: DAVID, C. M. *et al.* (Orgs.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora

UNESP; Cultura Acadêmica, 2015. (Coleção Desafios contemporâneos). p. 251-276.

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. **Revista Soviet Education**, tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira de Freitas, v. XXX, n. 8, Aug. 1986.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetro Curricular da Educação Infantil (PCE)**. Uberlândia, MG, 2020.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-102.

SILVA, J. R. A descoberta do texto nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: MARÍLIA. **Dossiê ProCle À procura da compreensão da língua escrita**. Marília/SP: Secretaria Municipal de Educação, 2014. p. 77-94.

SILVA; G. F.; ARENA, D. B. Algumas experiências do ProCle na Educação Infantil de Marília/SP: aliança entre teoria e prática. *In*: MARÍLIA. **Dossiê ProCle À procura da compreensão da língua escrita**. Marília/SP: Secretaria Municipal de Educação, 2014. p. 32-52.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# Fotografia: o olhar sensível e a intencionalidade nos registros de propostas com crianças pequenas

*Franciele Menger Melo*

*Aline Furlan<sup>26</sup>*

**Resumo:** Este documento apresenta relatos oriundos de registros fotográficos do cotidiano e experiências vivenciadas por crianças da Educação Infantil de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Na escola, a fotografia está inserida no dia a dia das propostas organizadas para os alunos e traz consigo o olhar atento e vigilante das professoras inseridas nesses espaços. Observou-se que durante essas interações a fotografia se desenvolve e assume diferentes papéis, existindo um processo que ocorre muito antes de o “click” acontecer. O olhar fotográfico pedagógico e o registro propriamente dito acontecem de diversas maneiras. Algumas vezes de forma rápida e espontânea, outras vezes requerendo planejamento e composição do ambiente, em que as educadoras fazem escolhas e reflexões sobre o que documentar, qual a real intencionalidade, o objetivo das propostas e dos registros que se entrelaçam na documentação pedagógica. No cotidiano os registros são realizados e a fotografia torna-se a revelação do olhar, da expressão e da subjetividade das crianças e das(os) professoras(es). As crianças sabem, por meio de um diálogo prévio, sobre o papel e a importância da foto e lidam com naturalidade em relação ao uso do celular durante os registros. A intencionalidade com que as propostas e os contextos de aprendizagem são pensados e construídos para e com as crianças, a sensibilidade e o olhar apurado que possibilitam a captura de fotos significativas e esteticamente belas, observando detalhes na composição e no enquadramento, demandam que as professoras, sem serem intrusivas, acompanhem o fluxo que ocorre em segundos, fazendo escolhas e tomando decisões. Posteriormente a esse processo, as imagens assumem outro papel dentro da sala referência. Uma vez capturadas, as fotografias são selecionadas, editadas, organizadas e impressas. Reproduzidas no papel, passam a fazer parte da exposição fotográfica itinerante, inseridas na sala de referência, expostas em móveis suspensos, coladas nas paredes, porta de entrada ou mural da turma, e assim passam a ser contempladas e revisitadas diariamente pelas crianças durante a jornada diária. As fotografias são igualmente apreciadas pelas famílias nos ambientes da escola ou na agenda virtual da turma. Além de todo esse percurso, continuam sendo compartilhadas por meio virtual, via mídias sociais e/ou exposições nos diferentes espaços da escola, possibilitando a visita constante por outros alunos e toda a comunidade escolar. O registro de imagens em sequência vem obtendo destaque, retratando processos e sequências de aprendizagem, qualificando as escritas de documentação pedagógica, incluídas no nosso registro avaliativo sobre

---

<sup>26</sup> Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. E-mail: alinefurlan79@gmail.com

vivências e aprendizagens, mini-histórias e histórias de aprendizagem, individuais e coletivas. Ao longo do nosso percurso, surgiram questionamentos e inquietações oriundas da necessidade de aperfeiçoamento em relação ao uso do celular e seus recursos, da tecnologia digital, catalogação e armazenamento desse material. Além da possibilidade de inovação na forma de exposição e explanação junto às crianças, de forma a aprimorar e ampliar o repertório, bem como dialogar e refletir sobre os usos da fotografia. Afinal, contemplar imagens e revistar as propostas executadas juntos aos seus atores principais é uma forma de mostrar às crianças sua importância no contexto escolar e seu protagonismo. Por fim, acreditamos que a fotografia é a revelação do olhar sensível, acolhedor e atento dos envolvidos nos processos das crianças, seja nas experimentações, nas vivências e/ou nas relações de ensino-aprendizagem que acontecem no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Fotografia; Registro pedagógico; Educação Infantil; Intencionalidade fotográfica.

## Fotografia: a amplitude do percurso

O presente trabalho apresenta a abordagem da fotografia em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública de Porto Alegre (Escola Municipal de Educação Infantil Protásio Alves), como ferramenta do cotidiano, cujo objetivo é, por meio do olhar sensível e atento, retratar a subjetividade dos sujeitos envolvidos, tanto de quem fotografa como de quem é fotografado, narrando os processos e seus percursos, de forma intencional ou espontânea, juntamente com as crianças pequenas. Podemos, então, observar em *Fotografia: primeiros passos, iniciando a trajetória* como esse percurso começou.

Durante a construção desse percurso, deparamo-nos com diversas experiências que nos fizeram refletir e aperfeiçoar essa prática. Para tanto, organizamos no subitem *Fotografia: a beleza de refletir sobre a trajetória* pontos que nos ajudam a entender esses e outros aspectos. Pensar a fotografia no cotidiano da escola é pensar as suas diferentes funcionalidades, sejam elas o registro pedagógico aliado à construção e às análises da singularidade de cada criança e coletivamente ou a prática docente imersa em intencionalidades nas propostas organizadas, nos contextos planejados e nas pesquisas realizadas.

Fotografar é esse verbo que nos convida a experimentar, que ao nos aproximar da vida cotidiana possibilita inventarmos o extraordinário num jogo entre “isto foi” e “isto pode ser”. É uma forma

de as crianças se expressarem, de compreenderem e recriarem o mundo para si. Envolve relações de afeto, pertencimento, visibilidade, é um processo interativo. Ao clicarmos selamos um encontro entre quem olha e seu foco de atenção. (FERREIRA, 2021, p. 130)

O protagonismo das crianças é parte fundamental nesse processo, afinal desde o início do ano letivo estavam cientes e concordantes com a utilização dos aparelhos tecnológicos para que os registros fossem coletados e isso tornou essa prática natural, fluida e inspiradora, pois brincar com máquinas fotográficas (brinquedos da sala de referência) se tornou divertido e importante para que pudéssemos traçar novos e diferentes rumos para a fotografia no contexto em que estamos inseridos. Para tanto, podemos observar no subitem *Fotografia: o olhar das crianças* toda essa interação e reflexão acerca desse processo.

As fotos tiradas passam por um processo de curadoria, impressão, organização e exposição, a qual ocorre permanentemente na sala referência, em móveis, no mural da sala, na agenda digital e em outros espaços da escola, o que propicia o contato e a interação constante com esses registros, permitindo-nos reflexões e ajustes, e essa construção encontramos descrita em *Fotografia: curadoria, intencionalidade e pertencimento*. Para a construção dos relatos de experiência, documento entregue semestralmente às famílias, as fotos e as sequências fotográficas capturadas durante o semestre foram imprescindíveis, descrevemos em *Fotografia: a observação e reflexão da prática docente* como desenvolvemos esses aspectos no dia a dia com as crianças. Na continuidade desse percurso, a fotografia encontrará outros olhares e perspectivas, serão as crianças em suas singularidades que darão continuidade a novas formas de registros e suas exposições, e em *Fotografia: próximos passos* nos debruçamos sobre a continuidade dessa prática com as crianças, bem como a pluralidade e a comunicação no subitem *Fotografia: o que ela comunica?*.

## **Fotografia: primeiros passos, iniciando a trajetória**

Inserimos em nossa prática o gosto pela fotografia nas suas infinitas nuances, cores e proporções. A partir de nossas vivências pessoais e experiências anteriores com máquinas fotográficas e celulares, equipamentos atualmente empregados, utilizamos a

fotografia como parte importante dos nossos registros e documentos pedagógicos. Computador, *chromebook*, *tablet* e retroprojetor são outros recursos tecnológicos utilizados na nossa escola como ferramentas tecnológicas.

A fotografia tem se tornado muito presente no cotidiano escolar com o fácil acesso ao uso do celular. Máquinas fotográficas antigas foram substituídas por modernos equipamentos cujo resultado é instantâneo e mais acessível, permitindo que os registros seja facilmente refeitos ou modificados. Esses registros, então, são utilizados na escola como parte da documentação pedagógica, como meio de comunicação entre as famílias e a comunidade escolar bem como registro de aprendizagens, lembranças e vivências. A exposição, resultado dessa composição, tem como foco principal os alunos, protagonistas de suas aprendizagens, permitindo-lhes revisitar momentos, contemplar e interagir com as fotos.

Estamos trilhando caminhos e muito temos aprendido, entre eles o protagonismo das crianças na fotografia, além do “registro puro” feito por nós. Temos a intenção de ir além do *click*, incluindo-as participantes da seleção de fotos, estabelecendo e ampliando diálogos com as crianças, que costumam aprender com facilidade a utilizar os recursos tecnológicos. É sabido que, por meio da arte fotográfica, elas retratam sua cultura, a forma de ver e perceber o mundo, assim, cabe ao professor mostrar a intencionalidade que as fotografias representam. Compreender a importância da inserção dos recursos tecnológicos educacionais é uma maneira de potencializar as aprendizagens.

As novas câmeras fotográficas digitais permitiram, com facilidade, a imersão na escola, e entregar nas mãos das crianças essa nova (para elas) e extraordinária *linguagem* permite redescobertas, construindo como imagens inéditas aspectos conhecidos do real. Um clique fotográfico aguça a atenção e a relação com o entorno, por isso trata-se de um ótimo e sensível *mestre*. (VECCHI, 2017, p. 272)

## **Fotografia: curadoria, intencionalidade e pertencimento**

A exposição fotográfica é parte estética da nossa sala de referência bem como meio de comunicação com as famílias. As fotografias são expostas em móveis que são trocados de tempos em tempos, atualizados periodicamente, no mural em frente à sala de

referência, na agenda virtual e em mídias sociais da escola, como Instagram e Facebook. No início do ano, montamos uma “Árvore da Família”, criada com galhos secos naturais do nosso pátio e fotografias das famílias enviadas por eles, recurso que repercutiu positivamente na adaptação das crianças, que encontravam na escola um pedacinho de sua casa, direcionando-se espontaneamente em diferentes momentos a esse espaço. Notamos também grande envolvimento da turma ao se reconhecerem em fotos nos móveis confeccionados em conjunto.

Por meio de diálogos e conversas coletivas, as crianças parecem ter dado um novo valor à fotografia, entendendo-a como parte do contexto escolar, lendo, interpretando e compartilhando suas percepções e experiências. A fotografia também passou a fazer parte da rotina, sendo incluída na montagem do mural da jornada, elemento importante para organização do grupo, e no calendário dos aniversariantes.

Ao longo da trajetória, constatamos que as crianças, ao se observarem ou reconhecerem seus percursos investigativos, demonstram reações de prazer e convidam outras pessoas a também apreciarem seus feitos, contemplando, interagindo e revisitando seus percursos, o que permite novas trocas e aprendizagens.

### **Fotografia: a beleza de refletir sobre a trajetória**

À medida que valorizamos e ampliamos nossos olhares a esses registros, bem como pelo retorno da comunidade escolar, incluindo as crianças, colegas de trabalho e pais, além da nossa própria avaliação sobre nossos registros, viemos pouco a pouco considerando a foto como manifestação artística do educador que captura momentos em fração de segundos, eternizando e ressignificando o cotidiano da escola.

Nesse nosso cotidiano, cada vez mais temos visto a fotografia como instrumento vivo e potente, parte da documentação que permite reflexões essenciais e detalhadas sobre os processos de construção e aprendizagem desenvolvidos de maneira particular por cada criança, em pequenos grupos ou em manifestações coletivas. Possibilitando, assim, também ao educador direcionar suas rotas, seus percursos e meios, seguindo adiante, interrompendo ou realizando relançamentos intencionais que permitirão, talvez,

a ampliação de repertórios e o surgimento de novos interesses a serem trilhados com a turma.

No nosso relato de experiência realizamos o registro de vivências de aprendizagens, propostas realizadas, brincadeiras livres e dirigidas, momentos da jornada, entre outras situações do cotidiano que acontecem na sala de referência, no laboratório do brincar, no ateliê, nos pátios e em outros espaços do ambiente escolar.

O material impresso ou a visualização digital deles reflete memórias exclusivas, individuais ou coletivas, evocando sentimentos, reações, experiências, aprendizagens, entre tantas outras coisas. E nesse recordar há um repertório de lembranças que são também verbalizadas, há trocas de linguagens perceptivas despertadas na individualidade de cada um, cujo valor é singular. Portanto, é como se assim houvesse um entrelaçado de fios que vão se constituindo, não somente no aqui e no agora, mas além, no futuro, como parte dos sujeitos envolvidos no processo, sejam eles crianças ou adultos, pois nos referimos a todos que participaram e estiveram presentes, passiva ou ativamente, nesse processo documental.

Fotografia implica lidar com os “tempos”. O tempo instântaneo de um gesto, um olhar, um sorriso, uma surpresa, entre infinitas reações vividas na escola e que muitas vezes acontecem em frações de segundos. O tempo da proposta, desde planejar, organizar, propor, executar, participar, registrar, avaliar, refletir e compartilhar. O tempo das brincadeiras, das interações, das conversas, das relações e dos afetos, que acontecem não somente num só tempo, mas todo o tempo. O tempo como clima, mutante, como nas suas diferentes estações. O tempo da espera pelo tempo de cada um, um tempo paciente e acolhedor, um tempo que muitas vezes não acontece no seu tempo. O tempo como linha cronológica, a ser revisitado no passado, vivido no presente e sonhado no futuro. O tempo da criança e o tempo dos adultos, noções de um tempo de infância que extrapolam um tempo que só a criança tem.

Realizar propostas na Educação Infantil com a inserção cotidiana de retratos, fotos e imagens significa evocar lembranças, memórias, despertar sentimentos, eternizar aprendizagens. A fotografia tem sido por nós utilizada como arte poética. Algumas

vezes as imagens falam por si só, outras vezes recebem legendas, descrições ou mesmo viram poesia. O material criado com nossa turma tem servido, ao longo de todo o ano, como base da elaboração de mini-histórias e histórias de aprendizagens, compartilhadas de modo especial com as crianças, mas também com a comunidade escolar.

Ao longo desse nosso caminhar, muitos passos já foram vividos e outros muitos serão percorridos. Buscamos compartilhar ideias, conhecimentos e descobertas, sanamos dúvidas, realizamos leituras, estudamos e refletimos muito sobre a importância da inclusão dos recursos digitais na aprendizagem das crianças atualmente.

Observamos que as crianças lidam com naturalidade diante das câmeras e do celular, o que permite registros espontâneos e significativos. Porém essa aparente passividade mostra-se ativa por meio de comentários: “Deixa eu ver, *profe*”, “Eu posso tirar uma foto também”, “Uau! Nossa, que legal ficou!”, “*Tira* uma foto minha.”, “Olha aqui o que eu fiz!”, “A fulana tava fazendo isso ou aquilo... a gente *tava* lá no pátio nessa hora...”. Percebemos também o interesse pelos registros espontâneos que as crianças fazem com uma máquina fotográfica de brinquedo que temos na nossa sala, por meio das brincadeiras do faz de conta elas imitam gestos e movimentos que nós, adultos, fazemos, realizando seus “registros” dos colegas brincando ou realizando propostas, fotos através das aberturas da janela e as famosas selfies.

A capacidade de um educador de pré-escola de se “sintonizar”, interagir de maneira significativa com as crianças e com os outros educadores, significa que, essencialmente, é dado espaço para as crianças construírem sua aprendizagem em conjunto com o adulto, e que crianças e adultos podem, então, se tornar copesquisadores e coconstrutores da aprendizagem. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 24)

## **Fotografia: o olhar das crianças**

Num primeiro momento, os registros da nossa turma foram feitos pelas educadoras, percebemos, porém, ao longo desse percurso, como acima mencionamos, a necessidade de captar e registrar momentos de descobertas, interações e aprendizagens pelo olhar das crianças pequenas que participam e são parte da

nossa turma de Jardim A, com idades entre 4 e 5 anos. Esses caminhos trilhados estão unidos nos dois turnos da escola, de tempo integral.

Por meio das nossas percepções quanto ao interesse das crianças, relatado em assembleias infantis que realizamos, surgiu um novo projeto anexo que está sendo alinhado no nosso mapa mental, junto aos percursos investigativos da turma. Cada criança terá seu dia de fotógrafo, no qual fará, com o seu olhar sensível, a captura de momentos, objetos, espaços, pessoas entre outras coisas presentes na escola que gostaria de registrar.

A criança está constantemente inserida em espaços rodeados de fotografia, sejam elas impressas ou digitais, dentro ou fora do ambiente escolar. Pensando na dimensão de exposição a esse recurso, podemos intervir de diferentes formas para que o aprofundamento possa se dar de maneira reflexiva e observadora. Destacamos e focamos esse ponto, afinal nossa prática diante da fotografia vem sendo voltada para a imersão por meio do observar e do refletir sobre aquele material pensado e organizado especialmente para elas.

Quando um novo contexto fotográfico é colocado na sala de referência, durante a montagem as crianças não estão naquele espaço, conseqüentemente, quando o veem pela primeira vez, despertam surpresa e encantamento, promovendo a revisitação dos momentos já vividos por elas mesmas. Posteriormente, fazemos um momento de diálogo e rememoração com foco nas imagens dispostas em sala, geralmente em móveis. Alguns questionamentos realizados no decorrer dessas conversas referem-se à observação atenta sobre o que estão vendo nos móveis, quais dessas propostas conseguem lembrar, qual a primeira foto vista ou que lhes chamou mais a atenção, entre outros. Assim os questionamentos vão surgindo, entrelaçando-se, e mais momentos reflexivos e coletivos vão sendo construídos ao longo de suas trajetórias.

Durante todo o projeto, os professores agem como a “memória” do grupo e discutem com as crianças os resultados da documentação, permitindo que elas revisitem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros, suas percepções e observações, suas reflexões, e então os reconstruam e reinterpretem de formas mais profundas. Ao reviverem momentos passados

através de fotografias e gravações em fita, as crianças são profundamente reforçadas e validadas por seus esforços e recebem um incentivo à sua memória, o que é fundamental nesta idade. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 164)

No decorrer desse percurso, por diversas vezes nos colocamos como observadoras, pensando em quais seriam as narrativas das crianças. De tempos em tempos, após a retirada das fotos dos suportes de exposição, organizamos momentos em que elas são convidadas a narrar e rememorar as situações e as emoções despertadas pelos registros fotográficos. Nessas ocasiões realizamos novas indagações, buscando resgatar memórias sobre o que lembram de ter acontecido naquele momento registrado, fazendo penetrar o olhar atento aos detalhes do que se vê bem como impressões e avaliações sobre a proposta. Esse exercício de escuta nos ajuda a pensar e refletir sobre como as crianças se sentem e o que foi importante para cada uma durante nossas construções e aprendizagens. Destacamos aqui a importância de ouvir as crianças, dando-lhes espaço de fala, considerando a importância do desenvolvimento da habilidade de escuta para a formação dos sujeitos.

### **Fotografia: a observação e reflexão da prática docente**

Assim como planejamos, refletimos e executamos as propostas por meio dos contextos organizados para as crianças, também temos a mesma intencionalidade ao fotografá-las. Quando pensamos em uma atividade, dispomos os materiais pelo espaço e observamos quais ângulos, posicionamentos e iluminação irão favorecer a captura daquele instante, ou seja, existe harmonia e intencionalidade na curadoria. É imprescindível falarmos que nossos registros fotográficos não são capturas em que as crianças estão sendo estimuladas a “posar” ou “sorrir”, nossas fotos são espontâneas, fluidas, que capturam emoções e instantes verdadeiros e ricos em significância. A naturalidade e espontaneidade são marcas registradas e conquistadas durante esse percurso, afinal as crianças entendem como e para que fotografamos e isso se torna um processo natural em nosso cotidiano.

Fotografar não compreende apenas o instante do *click*, há todo um planejamento envolvendo a organização da sala, a disposição

dos trabalhos nas paredes, a montagem dos contextos, a abertura das janelas com vistas à luminosidade ou o tipo de iluminação artificial necessária para determinada proposta, atenção ao melhor ângulo para captura, escolha sobre qual ou quais crianças enquadrar na foto, analisar qual o foco do registro. Depois disso vem a seleção das imagens, a edição, a criação e a catalogação para armazenamento no Drive e/ou Google Fotos. Posteriormente, para uso documental, uma nova seleção das imagens que farão parte da composição da sala, seja nas paredes, em totens ou móveis, e das que farão parte dos registros reflexivos, poéticos e dos documentos avaliativos. Essa seleção é mais complexa, pois envolve três aspectos importantes:

- **onde** – para qual local a foto está indo (sala de referência, mural, redes sociais, documentos...);
- **para que** – qual o objetivo de se compartilhar uma foto e não outra, qual o objetivo e a intencionalidade comunicativa;
- **para quem** – qual o destinatário da foto.

O registro por meio de sequências fotográficas tem a finalidade de registrar o processo de desenvolvimento de aprendizagem das crianças bem como o percurso das suas descobertas, passo a passo, captando detalhes que em uma só foto não seria possível. Serve também para uso e elaboração de mini-histórias e histórias de aprendizagem. A fotografia envolve um “aproximar-se” do professor, que está atento à criança, ao grupo e a tudo aquilo que acontece no espaço no qual está inserido.

Os contextos organizados para as propostas são cuidadosamente pensados, montados e atentamente fotografados, tratando-se de um exercício de reflexão e aprimoramento, pois a partir do momento que registramos como ele foi disposto temos subsídio para modificá-lo e aperfeiçoá-lo posteriormente, ou seja, a foto é aliada da reflexão e do desenvolvimento da nossa prática docente diária. Fotografar para observar, refletir e auxiliar na organização e na revisitação de propostas.

A capacidade de um educador de pré-escola de se “sintonizar”, interagir de maneira significativa com as crianças e com os outros educadores, significa que, essencialmente, é dado espaço para as crianças construírem sua aprendizagem em conjunto com o adul-

to, e que crianças e adultos podem, então, se tornar copesquisadores e coconstrutores da aprendizagem. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 24)

## **Fotografia: o que ela comunica?**

O questionamento sobre a comunicação fotográfica está intrinsecamente ligado ao que queremos retratar, afinal, como já dissemos, nossos registros possuem intencionalidade, observação e reflexão acerca das nossas práticas.

Fotografar consolida e eterniza instantes, por isso sempre nos questionamos sobre o que registrar e como deixar esses momentos registrados, já que contam também sobre o que somos e o que queremos transmitir. É significativo lembrar que consolidar momentos em fotos é também eternizar a beleza, o encantamento de tudo que é proposto para as crianças, pois elas são o foco e as protagonistas de todo esse processo.

Pensando em comunicação, acreditamos também que os meios digitais vieram com tudo para facilitar o nosso dia a dia e favoreceu o contato imediato ou em curto espaço de tempo das informações, isso não foi diferente no ambiente escolar. As agendas físicas se transformaram em agendas digitais, o que possibilitou que a informação chegasse de maneira mais rápida. Atualmente é possível enviar para as famílias registros de propostas, brincadeiras e interações das crianças, comunicar a troca de um mural para que possam apreciar suas produções, receber retornos de fotografias e vídeos sobre situações da escola que acontecem em casa bem como sobre pesquisas e percursos de aprendizagem compartilhados. As crianças demonstram felicidade ao se verem, compartilhando com os amigos o que acontece além dos muros da escola, mas que as constituem como sujeitos que são, com seus valores e sua cultura, dentro desse espaço. Essa é outra forma importante de comunicação.

## **Fotografia: a beleza e a poesia de fotografar**

Digamos que o ato de fotografar só tem sentido quando feito com prazer, com querer, dada a complexidade da ação, quando se deseja de fato fazer bons registros. A foto por si só qualquer um poderia fazer, mas o que há por trás envolvido é o que lhe

confere significado e significância. A fotografia pedagógica a que nos referimos considera a subjetividade do olhar sensível em dado momento bem como sobre a intencionalidade desejada por quem está com a câmera em mãos realizando os registros.

A fotografia é um registro que, se não deletada, apagada, rasgada ou destruída, eterniza-se no tempo e no espaço para todos os que a ela puderem ter acesso. Fotografia é captura, é marca, é intenção. Original ou editada, com cor ou sem cor, brilhosa ou fosca, com borda ou sem aproximada ou distanciada, em movimento ou congelada, infinitas são, hoje em dia, as possibilidades sobre o primeiro registro feito. A fotografia como linguagem artística tem a intenção de comunicar emoções que poderão ser percebidas de diferentes maneiras por quem observar, especialmente se for algum retrato abstrato ou que carregue algo significativo na sua composição. Algumas vezes vimos o que vimos, outras vezes o que imaginamos, tudo isso faz parte da gente, do nosso eu interior evocado e transposto em frente. As fotos registram momentos, contam histórias.

Registrar-se, registrar nossa humanidade, em diferentes linguagens, desde que se nasce, é algo que podemos e devemos fazer na educação infantil; para junto com as crianças, irmos nos olhando, nos acompanhando, nos revendo, nos transformando, nos aprendendo, aprendendo a nos produzir e, coletivamente, produzir melhor nossa humanidade. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 145)

## **Fotografia: próximos passos**

Pensar e refletir sobre a fotografia nos faz também pensar e refletir sobre a nossa prática docente e a importância que esse recurso nos oferece. A foto nos faz olhar para o passado, nos faz pensar sobre o presente e projetar o futuro, e nesse percurso pensar na beleza dele por meio dos registros, das suas reflexões e narrativas. Também nos faz olhar para a criança, pensar sobre suas infinitas potencialidades e acreditar no desenvolvimento e no aperfeiçoamento delas.

Com nossa prática, observamos a importância do olhar atento e vigilante sobre o cotidiano de vida da escola, de modo que, com os registros fotográficos, torna-se viável a ampliação da documentação, por meio da riqueza de detalhes dos processos

de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, possível de ser capturada pela fotografia. A evolução no percurso dos processos docentes dos educadores bem como a revelação dos tempos que perpassam a jornada revelaram-se itens igualmente importantes.

Outro aspecto valioso observado por meio do uso da fotografia foi a sua relação comunicativa com as crianças, as famílias, a comunidade escolar e além, por intermédio do compartilhamento do cotidiano educativo nas redes sociais. A análise técnica sobre como fazer um bom registro e a curadoria tornam-se atrativas no ato de visualizar, ler a imagem, refletir, interpretar, avaliar e reavaliar. Nesse sentido, consideramos a relação entre aquele que comunica e aquele que observa, constatando o valor dialógico que a fotografia promove.

A velocidade desse tipo de suporte possibilita registrar e publicar quase que instantaneamente, dentro de um curto espaço de tempo, facilitando os registros e os planejamentos, ações diárias excetuadas pelos educadores, bem como possibilita atingir um número cada vez maior de pessoas interessadas nessa prática cuja intencionalidade tem como foco o protagonismo das crianças e dos processos envolvidos no ambiente escolar. Tal prática e compartilhamento propiciou, dentro da escola, momentos de partilha de conhecimentos sobre a arte fotográfica e sua intencionalidade, aumentando o número de interessados em ampliar os repertórios e qualificar seus registros. Projetando novas práticas, por meio dessas reflexões e análises realizadas a partir do que vivenciamos, novas propostas estão surgindo, entre elas a proposição do registro da imagem, seja por novas fotografias, seja por registros gráfico-plásticos, como desenho e pintura. A releitura fotográfica envolveria a apreciação aos detalhes, ampliando o olhar, oportunizando reflexões e desenvolvendo habilidades importantes, como atenção e concentração, além do senso estético, ético e cultural envolvido na arte fotográfica.

## Referências

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Anelise Barra. Fotografar “é olhar pensando”. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte contemporânea e a docência com crianças**: inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 119-131.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

# Práticas educativas com crianças bem pequenas: reflexões a partir do tateamento experimental proposto por Freinet

*Francine Mara Santos*<sup>27</sup>

*Juliane Aparecida Zambão Ignácio*<sup>28</sup>

*Daiana Camargo*<sup>29</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo partilhar as práticas realizadas e suas reflexões com a turma de GE 0 (Infantil I) de uma escola da Rede Privada do Município de Ponta Grossa. Momentos vivenciados no primeiro semestre do ano letivo 2022, nos quais grande parte dos pais se fez presente devido ao processo de adaptação, e, dentro do processo que relatamos neste trabalho, destacamos a importância de este se dar processualmente e na companhia do responsável. Algumas propostas aqui relatadas durante o processo de adaptação tiveram êxito, tratando-se da construção de vínculos de confiança e afetividade da criança com as professoras e a segurança dos pais com a escola, visto que a figura paterna ou materna auxilia positivamente nesse processo quando se faz presente no ambiente escolar. Por meio dos relatos, de maneira constante salienta-se o desafio que permeia as práticas na Educação Infantil e o modo como o tateio experimental que Freinet propõe nos insere no compreender a infância e seu contato com a natureza bem como as características com que as crianças bem pequenas chegam ao ambiente escolar, como: curiosidade, exploração, experimentação, entre outros. Este trabalho possui segmento no método qualitativo e descritivo, uma vez que se encaixa em relatos de experiências de atividades desenvolvidas por meio do tateamento experimental junto a uma escola de Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Tateamento experimental; Adaptação escolar; Práticas pedagógicas.

## Introdução

O cotidiano na escola, em especial na Educação Infantil, vem carregada de proposições que surgem diariamente com as crianças. Pensar e repensar as práticas que compõem o dia a dia

---

<sup>27</sup> Graduanda pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa sobre o Tateamento experimental de Freinet na Educação Infantil. E-mail: sfrancine.m@gmail.com

<sup>28</sup> Graduanda pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa sobre o Tateamento experimental de Freinet na Educação Infantil. E-mail: julianyaparecida2@gmail.com

<sup>29</sup> Doutra em Educação e professora no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisa sobre a criança na Educação Infantil. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com

torna-se cada vez mais essencial, uma vez que estamos constantemente recebendo inúmeras demandas que tornam a prática sucessível a mudanças, havendo a necessidade de constante reflexão e ponderação.

No exercício de repensar as práticas educativas, surgiu o desejo de compartilhar experiências que diariamente fazem-se presente no nosso local de ação, a escola. Nessa atitude de constante movimentação e conhecimento, estaremos, neste trabalho, identificando e expondo práticas realizadas em uma escola de Ponta Grossa que parte de pressupostos Freinetianos e enraíza suas práticas a partir dessa metodologia.

Na profunda reflexão sobre a Educação que Freinet propõe, fundamentamo-nos em sua concepção construída, que surgiu por meio de experiências educacionais desastrosas, como a autora Sampaio (1989) relata que o teórico viveu. Iniciou-se, então, a busca por conhecer e compreender a infância na sua totalidade e apresentar as possibilidades de caminhos para a construção do conhecimento na infância, baseados nas necessidades das crianças, trazendo de retorno atividades baseadas em cooperação, livre expressão, autonomia e tateio experimental.

A autora Dias (2012) revela que quando o professor coloca esses pressupostos em prática, não somente reconhece, mais permite que a criança viva a sua potência na totalidade por meio da sua ação, tendo, assim, os conhecimentos valiosos da criança.

Em busca de proporcionar, experiências significativas às crianças e salientar a humanidade por meio das propostas, trazemos, neste trabalho, relatos de experiências que utilizam o tateamento experimental para possibilitar às crianças a experimentação e a exploração, transformando o significado da vida e potencializando a infância. Conduzimos as propostas para crianças pequenas e bem pequenas (2 a 3 anos), proporcionando o contato direto com a natureza e seus campos experienciais bem como uma experimentação das potencialidades no trabalho com sombras e luzes.

Este trabalho irá se estender pelo método qualitativo e descritivo, uma vez que se encaixa em relatos de experiências de atividades desenvolvidas por meio do tateamento experimental junto a uma escola de Educação Infantil.

## **Relato de experiências com o tateio experimental de Freinet**

Diante dos conhecimentos que se integram à infância, iniciaremos com relatos que, a partir do tateio experimental, levam a criança à sua natureza própria, em que ela poderá descobrir, conhecer e expressar-se livremente. De maneira a localizar-se, este relato parte de uma escola de Ponta Grossa que utiliza como base para enraizar sua proposta a metodologia de Freinet quanto à infância.

A turma que vivenciou estes relatos é da Educação Infantil, nomeada como GE 0 (Grupo escolar 0), a qual, no período dos relatos, integrava o total de 14 alunos, de 2 a 3 anos de idade. Essa turma possui como símbolo os animais de jardim, com cada criança tendo a abertura de escolha, podendo optar por um animal de jardim para seu símbolo individual.

A proposta aqui selecionada ocorreu no início do ano letivo de 2022, momento em que ocorria o processo de adaptação escolar, então tínhamos presentes, além das crianças, seus responsáveis. Nesse processo de adaptação escolar de crianças bem pequenas, adotamos a opção de a separação entre pais e crianças se dar de maneira processual, para que a criança tivesse a sua necessidade de segurança atendida, como a autora Madeleine Porquet (1964, p. 5) relata:

Este meio educativo por excelência deve sobretudo satisfazer a primeira necessidade da criança dessa idade: a necessidade de segurança. [...] ter enxugado lágrimas e acalmado gritos, para medir com exatidão essa necessidade e compreender o choque sofrido pela criança, bruscamente separada pela primeira vez de sua mãe e de sua casa.

Então, na busca de tornar esse processo de adaptação menos doloroso para a criança, oferecemos propostas em que a presença do pai ou da mãe, ou de ambos, fosse favorecida. Percebemos também que os pais ficaram mais seguros e aparados pela equipe gestora e docente, uma vez que compreendemos que esse elo entre escola e família deve ser não somente respeitado, mais utilizado para oferecer um tratamento humanizado das crianças, pois “(...) estabelecer o contato, com maior frequência possível, entre mãe e a professora, não é também favorecer a adaptação da criança a este meio novo? Ora, uma das características da pedagogia Freinet

é a de buscar o diálogo, a cooperação entre a escola e a família” (PORQUET, 1964, p. 6).

Tendo em vista todo esse processo que 14 famílias estavam presenciando e vivendo, e compreendendo o quão desafiador estava sendo, as propostas iniciais se davam em ambientes abertos, fazendo a utilização da área verde que a escola possui, utilizado como principal espaço de convívio, então realizávamos as brincadeiras, a assembleia, o lanche, utilizando as salas apenas no momento de higienização e troca de fraldas. Então exploramos todos os espaços naturais com as crianças acompanhadas de seus pais, momentos que geraram a construção da confiança dos pais com a escola, fortalecendo esse vínculo, e deram às crianças tempo para conhecer o espaço, que tão cedo elas ocupariam por longos períodos.

Na foto a seguir, vemos que as crianças já se distanciavam dos pais e acompanhavam as professoras para realizar descobertas em meio à natureza.

Figura 1 – Crianças brincando na natureza



Fonte: acervo das autoras.

Na foto acima, as crianças estavam conhecendo a casa da árvore, que se encontra no interior da escola, em meio ao bosque de árvores. Aproveitamos esse momento para realizar a assembleia com a turma, escutar os pássaros, os sons que eram produzidos pelo encontro entre das arvores e o vento, observar as sombras

das árvores, sentir o sol e, por fim, colher alguns objetos naturais ali deixados pelas árvores, como ilustrado nas fotos a seguir.

Figura 2 – Crianças brincando na natureza



Fonte: acervo das autoras.

Figura 3 – Crianças brincando na natureza junto com a educadora



Fonte: acervo das autoras.

Observamos, então, que as relações estavam se construindo a partir das experiências proporcionadas em meio à natureza, pois

sentimos a confiança se estabelecendo e o vínculo afetivo fazendo morada. Os pais estavam se sentindo mais seguros em não serem mais apenas eles os responsáveis pela criança e por proporcionar-lhe os saberes da vida, permitindo que a escola tivesse seu papel. À medida que eles se sentiam com maior segurança e afinidade com as professoras e a escola, as crianças, de maneira processual, adaptavam-se e e nos permitiam aproximação, então compreendemos que “Ao permitirmos que as mães entrem na escola, conheçam o novo meio de vida de seus filhos, assistam as vezes a um momento de vida, não apenas as ajudaremos a criarem seus filhos, mais também daremos segurança a estes últimos” (PORQUET, 1964, p. 6).

Após esse momento processual de adaptação e relação entre família e escola, começamos a inserir a rotina com as crianças, com horários organizados. As propostas ainda eram efetivadas quase de maneira integral na área externa da escola. Começamos a priorizar, além dos objetivos que se constroem junto com os temas abordados nas práticas, os interesses individuais das crianças, aquelas experiências que mais lhes geravam movimento, curiosidade, vontades, pois, como Dias (2012, p. 50) relaciona, “Para Freinet e sua Pedagogia, a vida é um devir e não um estado, portanto, é fundamental, enquanto educadores, embarcarmos em um carro rápido, com um ritmo potente, na estrada colorida pontuadas por conquistas que fazem parte do nosso viver”.

Como a autora retrata, com esse protagonismo da criança nas propostas oferecidas no período escolar, abrimos espaço para que os interesses partissem delas e nós, com uma agenda, apenas selecionássemos as datas para colocarmos em prática, com condições climáticas favoráveis, já que dependíamos do espaço aberto.

E nessa caminhada carregada de aventuras e descobertas para todos, inclusive para as professoras, em um dia de chuva, o qual estávamos levando as crianças para outro espaço comum da escola, as crianças, de maneira quase que instintiva, começaram a pular nas poças de água. Não planejávamos esse desfecho, mas ali descobrimos que até então não tínhamos proporcionado momentos assim.

Então, nesse momento, de maneira automática, pensamos: “vamos brincar com poças de água!”. Decididas a proporcionar

uma atividade que corpo e natureza se encontrassem, na mais divertida expressão, começamos a planejar e estudar a meteorologia, observando qual dia seria a melhor oportunidade para desenvolvermos a proposta.

Ainda acompanhadas dos pais, os alunos ainda em processo adaptativo, marcamos o dia, enviamos aos pais o aviso para enviarem mudas de roupas a mais e galochas. No dia, escolhemos um local que tinha apenas terra, colocamos uma mangueira ligada à torneira, e iniciamos a produção de poças de lama, e o resultado foi intensamente arrebatador, as crianças trouxeram à tona as necessidades de descoberta que seus corpos sempre requisitaram, e percebemos que “Quando é permitido a criança vivenciar suas relações a partir do seu corpo, a sua percepção do mundo será mais rica e suas aprendizagens ocorrerão com maior facilidade. O prazer de estar na escola é real” (DIAS, 2012, p. 50).

A partir das fotos exibidas, pode-se compreender o quão intenso o momento de descoberta foi para as crianças e os pais que as acompanhavam.

Figura 4 - Crianças brincando na poça de lama



Fonte: acervo das autoras.

Perceber o quão significativas foram as descobertas pelas crianças por meio de uma simples brincadeira de pular em poças de lama traz uma riqueza de potencialidades para conhecer e desvendar o conhecimento por suas indagações e curiosidades naturais, o pisar em algo não tão comum para alguns, as transformações da

mistura da terra com água, o movimentar o corpo pulando, entre outras tantas aprendizagens vivas e repletas de significados.

Essa construção de conhecimento partindo dos interesses das crianças faz com que nós, professores, fiquemos atentos aos seus comentários, relatos vividos, sendo nosso papel favorecer condições para que isso aconteça de forma natural.

Em outro momento, numa conversa em assembleia, estávamos explorando a luz solar, o vento que estava espalhando as folhas caídas no chão e o do caminho das formigas enfileiradas passando no meio da nossa conversa em roda. No meio de tantas investigações, surgiu um comentário: “eu gosto do sol, porque de noite é escuro e eu não gosto do escuro”. No mesmo momento indagou-se o motivo pelo qual não gostava de escuro e a resposta foi: “eu tenho medo”.

A partir dessas indagações e levantamento de hipóteses do sol, porque era dia, e a noite, porque estava escuro, atrelamos como motivação a ideia de que a noite não precisa ser tão sombria e que o medo é um sentimento natural. Dessa maneira, surgiu a proposta da noite luminosa, em que os alunos poderiam explorar um espaço escuro que, aos poucos, ia se iluminando, tornando-se aberto à criação e à imaginação.

Para Wolff (2020), a luz faz parte do cotidiano das crianças como algo natural e de grande encantação, além de sua importância em relação ao desenvolvimento dos seres vivos em nosso planeta. Ao nos relacionarmos com essa fonte natural ou artificialmente, podemos provocar inquietações, interesses e indagações por meio dos efeitos que ela pode produzir: “As crianças, no contato com a luz, interrogam-se, buscam compreender sua presença, a formação de calor, a produção de efeitos causados em si e no ambiente, fruto da relação com os objetos” (WOLFF, 2020, p. 58).

Diante dessas proposições do meio e das experiências presentes em cada descoberta, as crianças passam da observação à investigação em relação ao atravessamento da luz e à sua propagação de um determinado meio a outro; quando a relação é dela com o objeto, esses efeitos da luz tornam-se atraentes aos olhos, produzindo o seu registro e tecendo suas vivências.

A construção desses conceitos, embora muito amplos, são importantes na construção de saberes, mesmo desde muito pequenos, pois essas possibilidades farão parte de seu repertório de modo a internalizar esses conhecimentos ao longo do seu processo educativo.

No entanto, não basta o professor proporcionar vários tipos de experiências soltas e acreditar que está conduzindo um caminho de investigação ativa com seus alunos. Essas conduções devem ser de qualidade, para gerar aprendizagens igualmente qualitativas. Assim, Wolff (2020, p. 31) ressalta que:

Uma experiência de boa qualidade permitirá conexões e desdobramentos diversificados, permitirá que a criança faça comparações e análises, conecte as ações em um ou mais contextos, possa desconectá-las e reconectá-las da mesma forma ou de formas diferentes, formule hipóteses, investigue, teste seus efeitos, gerando um *continuum* retroalimentado.

Outra característica que se deve levar em consideração é que esse ambiente precisa ser acolhedor, para que as crianças possam sentir-se livres para expressar não somente o interesse investigativo e curioso, mas a dificuldade e as recusas que ocorrem durante essas relações e são características presentes por meio da individualidade de cada criança. Nesse sentido, podemos destacar que estes devem

Ser reconhecidos como traços presentes no modo de interagir e aprender e, portanto, não precisam ser evitados. É importante que seja um lugar que não só possibilite o encontro e as ações coletivas, mas também as individuais de pausa e repouso, de ócio e contemplação, de intimidade consigo mesmo [...] ou com as relações de aprendizagem presentes na escola. (WOLFF, 2020, p. 25)

Assim, podemos afirmar que essa vontade das crianças de explorar suas inquietações acaba trazendo-lhes prazer na descoberta, mesmo apresentando fracassos durante esse processo. Ao se depararem com essas situações, transformam-nas em desafios, encorajando-se a alcançar um objetivo.

Nas imagens abaixo, as crianças puderam tatear e experimentar, no escuro, novas formas de iluminar esse contexto de que antes muitas delas relataram, após o comentário inicial, ter medo. Nessa proposta, elas adentraram o espaço totalmente escuro para que pudessem observar e transmitir suas angústias e aflições

de estranhamento pelo lugar. No entanto, todas entraram sem apresentar muitas dificuldades. Em seguida, com o efeito da luz artificial da luz negra, deixamos o espaço previamente organizado com potes de tinta neon e pincéis. Ao observarem que o efeito da luz era diferente, exploraram o espaço e as sombras que poderiam fazer por meio da luz. Depois perceberam que aquela escuridão estava começando a se iluminar. Por meio de seus desenhos livres, queriam observar todos os efeitos que a tinta moldava pelo papel e o modo como o movimento do pincel com suas pequenas mãos poderia deixar ainda mais mágica a arte ali sendo desenvolvida com tantas cores vibrantes.

Figura 5: Crianças pintando com cores vibrantes.



Fonte: acervo das autoras.

Dessa experiência, surgiram caminhos, dinossauros, casinhas, entre outras tantas possibilidades criativas das crianças. Diante de tanta riqueza construída com os desenhos livres, outro material exploratório utilizado foi a caneta marca texto, por meio

da qual outras formas de criatividade surgiram e novas artes foram construídas.

Figura 6: Desenhos livres realizados pelas crianças com a caneta marca texto.



Fonte: acervo das autoras.

E assim elas foram tecendo suas descobertas e saberes como um processo construtivista de conhecimento e uma pesquisa científica infantil utilizando a imaginação, a criatividade e a fantasia. Dessa forma, agora utilizando materiais tridimensionais e uma caixa de luz, puderam observar quais efeitos poderiam realizar com os objetos, desmontar, montar, equilibrar, utilizar critérios de tamanhos e seleção, além de experienciar a visão dos objetos translúcidos. Enfim, foi uma brincadeira que rendeu muitas possibilidades.

Figura 7: Crianças brincando com materiais tridimensionais e uma caixa de luz.



Fonte: foto retirada pelo autor.

## Conclusão

Conclui-se que, por meio das experiências vivenciadas com os alunos e das propostas em contato com a natureza, é importante

pensar os espaços e as suas intencionalidades para proporcionar experiências que possibilitem aprendizagens significativas por meio do tateamento experimental na Educação Infantil.

Durante essas investigações os alunos interagem entre si e tornam-se conscientes dos objetos com que estão interagindo, numa relação de reciprocidade e troca social, estabelecendo vínculos afetivos com todos que os cercam.

Outra observação durante os relatos foi que o tateamento experimental é um processo importante para que a criança construa seu conhecimento de maneira processual, proporcionada por práticas pedagógicas significativas para seu aprendizado. Foram observadas durante as experiências as inúmeras formulações de hipóteses criadas pelos alunos durante as propostas e o modo como eles próprios validavam suas formulações por meio da testagem, da sondagem e das tentativas, construindo aprendizagens significativas em situações reais de pesquisa vivenciada.

Por fim, Freinet ressalta a importância da valorização da infância enquanto promoção de indivíduos críticos que, ao tecerem seus saberes e conhecimentos num processo em que são agentes ativos e vivos no ambiente escolar, valoriza-os como capazes de transformar todas essas experiências reais vivenciadas em conhecimento.

## Referências

DIAS, Maria Aparecida. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. (Coleção contextos das ciências).

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PORQUET, Madeleine. **As técnicas Freinet na Educação Infantil**. Editions De L'École Moderne Française, 1964 (Coleção: Biblioteca da Escola Moderna).

SAMPAIO, R. M. W. F. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1989.

WOLFF, Danielle. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem: A importância do ambiente na educação infantil**. Jundiaí: EDUC, 2020.

## O percurso da argila

*Grace Hahn Bueno Pedruzzi*<sup>30</sup>

*Aline Furlan*<sup>31</sup>

**Resumo:** Este resumo narra o trabalho desenvolvido no primeiro semestre de 2022 com seis turmas de crianças, na faixa etária de 2 a 6 anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Protásio Alves, situada em Porto Alegre/RS. O “Percurso da Argila” nasceu da necessidade de oportunizar às crianças momentos de desemparedar, que, em linhas gerais, consiste no contato efetivo com a natureza. Buscamos explorar a riqueza da argila, material que nos remete à cultura ancestral, além da sala de referência e dos ambientes externos, incluindo os pátios da escola e o ateliê. A importância do contato das crianças com a natureza recebeu destaque após o longo período de confinamento em razão da pandemia de Covid-19. Nessa trajetória, buscou-se apresentar e possibilitar o contato das crianças com o recurso natural “terra”, na forma de argila, e as relações que se estabelecem nessas vivências nas suas materialidades. A manipulação do material proporciona interação e encontro consigo mesmo, com o outro e com o meio. De forma lúdica, criou-se uma conexão heurística no encontro da criança com a natureza, e na potência desse encontro surgiram infinitas narrativas. Essa experiência dá vazão ao acaso, algo que a criança forma em sua percepção e imaginário. No encontro com diferentes materialidades, a criança experimenta e desenvolve, seja de forma lúdica ou dirigida, seu potencial criativo. Isso ocorreu em contextos previamente organizados sob orientação das professoras curadoras, que pesquisam, organizam e são intérpretes e narradoras dessas experiências educativas. Após exploração livre e das próprias descobertas proporcionadas no encontro da criança com o material, diferentes técnicas foram sendo apresentadas, entre elas: a modelagem livre e de observação, a pintura e o desenho. Fomos observando as ações e todo o processo de construção e desenvolvimento das crianças. A argila, como material orgânico, envolve movimento, sendo assim as crianças são protagonistas de todo o processo, investigam, transformam, experimentam, significam, ressignificam, testam, criam hipóteses, produzem e constroem conceitos e habilidades. As transformações, as combinações, as composições, a possibilidade do fazer de novo e várias vezes, as experiências do conhecer, do fazer diferente, do pensar e do refletir como se faz, as estratégias utilizadas, a errância como parte do percurso, o tempo, a espera, as frustrações, o criar e o desmanchar são circunstâncias e possibilidades entendidas como parte natural do processo no cotidiano desse material. A culminância do “Percurso da Argila” se deu na organização de uma oficina teórico-prática, durante uma formação de professores(as) da escola. Buscamos oportunizar aos

<sup>30</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: gracehbpedruzzi@gmail.com

<sup>31</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: alinefurlan79@gmail.com

adultos reviver experiências, promover novas vivências, realizar investigações e pesquisas, testando hipóteses, criando e recriando, como participantes ativos e protagonistas de seus próprios percursos. Além disso, participar dessa formação suscitou nas(os) educadoras(es) a busca por um aporte teórico de planejamentos e práticas, encorajando-as(os) a tornarem-se também propositoras(es) e curadoras(es) dessa e de outras propostas. Concluímos, por meio da avaliação das(os) educadoras(es) da escola, que nosso percurso suscitou a reflexão das intencionalidades no planejamento sobre o que e quais experiências educativas oferecer, de que forma organizar e preparar o espaço em contextos, convidando as crianças às experiências, e como observar o percurso, acompanhar, documentar, refletir e relançar, ampliando as pesquisas dos seus grupos, o que nos motivou a dar sequência ao trabalho aqui apresentado.

**Palavras-chave:** Artigo Científico; Metodologia; Normas; DesFazendo.

## Introdução

Este artigo relata um fragmento de vivências que ocorreram durante o percurso da argila na escola, descrevendo o desdobramento dessa trajetória com grupos pequenos de crianças entre 2 e 6 anos da Escola Municipal de Educação Infantil Protásio Alves, localizada na cidade de Porto Alegre. O trabalho foi orientado pela professora Grace Pedruzzi, responsável pelo Laboratório do Brincar em parceria com a professora Aline Furlan, uma das pedagogas do Jardim A.

Narra, também, a busca, o estudo e o planejamento das professoras acerca de conhecer verdadeiramente o material e suas possibilidades e propriedades, além da importância do papel de curadoria das educadoras ao longo de todo o percurso.

Considerando que durante a pandemia as crianças ficaram muito tempo em casa, muitas delas privadas do contato com a natureza, e pensando no acolhimento dessas crianças no início do ano e nas reais necessidades de estarem em relação com o mundo natural, idealizamos a proposta apresentada.

## Desenvolvimento

Primeiramente, a apresentação do material foi organizada com a criação de um contexto convidativo no pátio, incluindo a argila e outros materiais dispostos sobre uma grande mesa, ao ar livre, debaixo das árvores, ao som dos pássaros que ali transitam. Algumas crianças observaram, pois não queriam se sujar ou esta-

vam com receio de mexer em algo úmido e mole, outras já saíram manipulando, amassando, socando, furando, etc.

Os primeiros contextos oportunizados na escola foram de investigação exploratória livre, valorizando e buscando entender cada descoberta. Enquanto educadoras, refletimos sobre o nosso papel no momento da oferta desse material rico, potente e orgânico, que cria e se recria a todo momento. Dentre os questionamentos: Como iríamos oferecer? Com quais materialidades? Quando introduzir e sugerir o uso de técnicas de apoio? Essas questões suscitaram a busca por embasamento teórico e cursos sobre argila bem como vivências, experimentações e interações com o material, antes mesmo e durante o trabalho com as crianças.

A argila é um material interativo, dinâmico, que propicia um encontro recíproco entre as mãos das crianças e o composto. O professor observa, analisa, acompanha, registra, documenta, revisita, relança e compartilha.

Nas primeiras vivências oportunizadas com a argila, uma vez utilizado o material, ele foi descartado – inquietando as professoras. Foi então que se descobriu a transformação do material e a possibilidade de uso em diferentes estados, seja a argila com consistência úmida, enrijecida ou líquida; investigamos o uso e o reuso, criamos novos materiais, barbotina e argila em pó, nunca antes utilizados dessa maneira em nossa escola. Essas descobertas despertaram um interesse cada vez maior em explorar o material e passaram a fazer parte do planejamento das educadoras, que junto com as crianças vão aprendendo novas formas de construção e manuseio.

Inquietas, compartilharam com a coordenação pedagógica e a direção da escola o trabalho que cada uma vinha realizando individualmente, porém compartilhando e realizando trocas acerca das vivências. Foi feito, então, um convite da coordenação pedagógica para compartilhar o percurso que estava sendo realizado com a argila. Surgiu, assim, a oportunidade de compartilhar os novos conhecimentos adquiridos com os colegas, para que estes pudessem explorar também com seus alunos, bem como proporcionar vivências práticas para que eles conhecessem o material e explorassem, de modo que igualmente pudessem criar contextos

significativos, encantadores e potentes nos espaços que circulam na escola, tanto na sala de referência como fora dela, estimulando o desemparedamento e a utilização dos espaços ao ar livre, fazendo do pátio um grande ateliê de magia e criação.

Nesse percurso, foram exploradas algumas variedades de argila, sendo possível observar mudanças de cor, textura e temperatura. As professoras também aprenderam a fazer o uso correto do material, de modo que ele pudesse ser reaproveitado, além de algumas técnicas para uso dessa matéria.

## **O lançamento das propostas**

O percurso da argila teve uma sequência de eventos únicos. Algumas vezes havia um planejamento para a proposta, entretanto as crianças conduziam de outra forma, tomando decisões, testando hipóteses e construindo conceitos de forma singular. Portanto, não há uma linearidade nas propostas, algumas materialidades poderão ou não ser relançadas novamente, não há uma previsão sobre a continuidade do percurso. No cotidiano com a argila não há certo nem errado, não há um caminho, compreendemos, assim, como um percurso rico, intenso e cheio de novos caminhos que poderão conduzir a experiências surpreendentes.

Crianças pequenas precisam de repetição de ideias, de atividades e materiais concretos, a fim de absorverem e processarem conceitos. O uso de materiais relacionados por toda a sala de aula permite a continuidade do foco de uma para outra área. Também oferece um novo contexto para o pensamento das crianças – ver um objeto familiar em um novo contexto constrói novas associações. [...] A repetição em um novo ambiente oferece às crianças uma variação da experiência original que encoraja-as a pensar sobre a tarefa de novas maneiras. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 264)

O papel das educadoras consistiu em encorajar e estimular cada criança a participar de um contexto investigativo coletivo, realizado com o grupo todo ou em pequenos grupos. Nessa trilha de novas oportunidades de aprendizagem, foi importante acompanhar o processo de pensamento das crianças, o que sentem, de que modo trabalham, que escolhas fazem, de que modo exploram, o que criam, como lidam com as frustrações inerentes do manejo, quais são suas hipóteses, encantamentos e partilhas.

Mexer com a argila compreende algo novo e inesperado, mesmo em contextos previamente criados. Constatase que, à medida que vão adquirindo intimidade com o material, as crianças se aventuram em novas explorações e desafios. Por meio desse olhar, as educadoras fazem relançamentos, oportunizando novas experiências ao trabalho que vem avançando. Algumas vezes, ao final da proposta, pergunta-se sobre o que gostariam de fazer na próxima vivência, permitindo que as crianças participem do planejamento, emitindo seus desejos e curiosidades, elementos tão importantes no processo de aprender.

[...] quando a criança inicia na amassadura, estágio anterior à modelagem, pode-se verificar com maior clareza uma relação de sonho com a substância. Há muito mais um estado de imaginação experimental, de entrega onírica ao mundo material, do que propriamente as pretensões da mão hábil do escultor. Inexiste intenção em esculpir ou em reproduzir a cópia em algum modelo, já que a criança transita num limiar entre o fantástico e a realidade, sempre presentes na prática do brincar. (PIORSKI, 2016, p. 136)

## **A organização dos contextos: a importância da curadoria pedagógica**

Conforme a manipulação foi se ampliando, tornando-se mais complexa, foi-se aos poucos organizando novas materialidades (relação estabelecida entre o material e a ação sobre ele), formando contextos – entre eles, desenho de observação da autoimagem no espelho, carimbo de rendas registrando marcas, rolos, batedores, carretéis, linhas e fios, elementos naturais como galhos, folhas e pinhas – assim como ofertando materiais em diferentes formatos, como riscadores, tinta, pó ou em ponto de modelagem.

A terra ou água são as substâncias que envolvem toda atividade artística. Da terra tiramos os pigmentos, que dão cor às nossas tintas, e o barro, massa básica para modelar. [...] O barro, além do usual recurso da modelagem, pode também servir como substância para desenho, seco ou molhado. Raspar a argila seca e explorar o pó fascina as crianças... o barro serve também como pigmento e, quando diluído na água, se transforma em uma espécie de tinta. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 115)

As experiências das crianças com a argila, suas produções e interesses, passam a evidenciar a necessidade de ampliação dos seus repertórios de cunho técnico, ou seja, que as novas propostas,

como conceito de relançamento, ofereçam informações, suscitem novos experimentos e possibilitem fazer e refazer tentativas, testar incorporar instrumentos/acessórios e estados diferentes da própria argila para sustentar suas novas modelagens.

“O processo de modelagem envolve a exploração, a investigação do material e a busca pela construção da forma. Para tanto, é necessário um apoio do conhecimento técnico a fim de compor estruturas tridimensionais, para a junção das partes (costura, das emendas e a sustentação)” (AMARAL, 2020, p. 35). Oferecer apoio e encorajamento para que as crianças atinjam suas metas artísticas e representativas, de acordo com as suas particularidades e intenções, é importante para a autoestima e a autoconfiança da criança no seu processo de formação, desenvolvimento e aprendizagem.

Construir a partir do conhecimento intuitivo de uma criança é importante por duas razões. Uma é a motivação. Quando as crianças têm algumas teorias intuitivas sobre o processo, significa que estão interessadas no assunto, foram além de uma atitude de “simplesmente é assim”. O uso dessas teorias iniciais valida-as como pontos de desvio para a instrução e isto, por sua vez, aumenta a motivação das crianças. A outra razão para construir-se sobre o conhecimento intuitivo das crianças envolve a continuidade da instrução. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 249-250)

O cotidiano da escola infantil contém diferentes momentos em sua jornada, considerando que o tempo das crianças menores não é o mesmo que o das maiores, o planejamento dos contextos prevê essa singularidade, mesmo dentro da mesma proposta. Além disso, respeitando as diferenças individuais que se manifestam pelo tempo e pelo ritmo que cada criança possui e necessita para suas experiências.

## **A transformação da argila**

A argila, enquanto material, simboliza a matéria terra com toda a sua potência e ancestralidade, remete ao eterno, inesgotável (no sentido de possibilidades de transformação). Não acaba! Da terra sai úmida, maleável, moldável, seca presta-se como riscante potente e aguada torna-se tinta, propriedades do barro conhecidas e utilizadas desde os povos primitivos e agora resgatadas para que as crianças da nossa época possam também vivenciar essas conexões com as nossas origens e a natureza que nos cerca.

O brincar com o barro deixando marcas, vestígios de uma pesquisa gestual e tátil, gera encantamento para a criança, o que permite fazer, desfazer e transformar. Essas condições são essenciais para a formação da personalidade. A criança lida com as sensações e as percepções, assim como passa a vivenciar a potencialidade das pesquisas que a modelagem com barro permite. (AMARAL, 2020, p. 18)

## **A potência do material refletida no encontro entre mãos e olhos: relatos de interação com a matéria**

Durante a interação com o material, as crianças vivenciam inúmeras aprendizagens no encontro com o material; por meio do olhar e do toque, experimentam sensações e precisam realizar investigações. Pensamentos e mãos se unem e nesse encontro são estabelecidas conexões: cognitivas, emocionais, motoras e sensoriais (inspirado livremente no livro *A expressão criativa da argila com crianças*, de Débora Amaral). Observa-se, nesses momentos de encontro com a argila, que algumas verbalizam e realizam trocas, entretanto existiram momentos de olhares atentos e conexões intensas em que predominou um silêncio potente, inspirador e criativo, e decorrência desses momentos surgiram infinitas possibilidades construtivas. Nesse processo, as crianças aprendem questões importantes sobre equilíbrio, simetria, proporções e quantidades de forma experimental, por meio de hipóteses, estratégias, tentativa e erro, construção e reconstrução.

No encontro de argila, mãos, olhos e pensamentos, as crianças também expressam a sua linguagem, arte e cultura.

As mãos da criança que modela argila vivem num deleite amigável com a matéria. É quando surgem campos de imagens generosas. A maciez descoberta pelo tato alcança um bem-estar profundo, de sensações inconscientes, para muito depois chegar ao pensar. As mãos que trabalham unidas cooperam-se. (PIORSKI, 2016, p. 121) A criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas. A tatilidade não apenas vê como também ouve e empenha diálogo com os materiais. (PIORSKI, 2016, p. 109)

## Os registros

Pela especificidade das características da argila e suas possibilidades de ação e transformação, a atuação das crianças é dinâmica, pois elas moldam e desmoldam, fazem e refazem, pintam e repintam sobre o que pintaram... Nem sempre as produções são finalizadas, nem sempre há produções que documentem concretamente (bi ou tridimensionalmente) o vivido, nem sempre o registro é possível, daí a importância da observação e das escutas atentas pela professora.

A professora orientadora da proposta insere-se e participa ativamente todo o tempo, seja observando, seja construindo e/ou manipulando junto com as crianças. Devido a isso, nem sempre é possível registrar momentos significativos dessa jornada, sendo indicada a presença de outra educadora para captar a riqueza e a subjetividade despertadas pela e na experiência.

Os registros, assim que realizados (fotografias, filmagens ou escritos), são sistematizados e geram documentações, as quais são sistematicamente expostas nos espaços da escola e comunicadas às famílias, apoiam os relançamentos, as novas propostas, os novos contextos em que a argila figurará disponível às crianças, suscitam e ressignificam os planejamentos das professoras.

## A formação dos professores

Durante a trajetória surgem novas vivências no percurso. Até então poucos educadores utilizavam a argila na escola; após a formação de professores, vários colegas se interessaram pelo assunto, procuraram-nos, fizeram perguntas e permitiram-se aventurar e utilizar a argila com seus alunos. A motivação por meio trabalho espelhado repercutiu a partir da visualização das possibilidades e das descobertas que o material oferece. Fomos, enquanto escola, avançando muitos passos, mas ainda faltam momentos de trocas dessas experiências.

A capacidade de um educador de pré-escola de se “sintonizar”, interagir de maneira significativa com as crianças e com os outros educadores, significa que, essencialmente, é dado espaço para as crianças construírem sua aprendizagem em conjunto com o adulto, e que crianças e adultos podem, então, se tornar copesquisas.

dores e coconstrutores da aprendizagem. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 24)

A organização de um contexto belo, feito com cuidado e atenção aos detalhes, teve como objetivo despertar desejo, curiosidade e maravilhamento nos educadores, tal como já havíamos feito com as crianças. Vecchi relata a importância dessa dimensão estética tanto nas relações com o contexto quanto nos processos de aprendizagem e vai além, referindo-se ao termo “vibração estética” de Malaguzzi (FORMAN, 1999).

“Se a estética favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos, então, a estética pode ser considerada como uma importante ativadora da aprendizagem” (VECCHI, 2017, p. 32).

## **Famílias**

Um dos alcances, impensado em um primeiro momento, foi chegar às famílias das crianças, o que se deu pelo eco e pela repercussão das experiências vivenciadas por crianças e educadores, pela forma cuidadosa, estética e afetiva como as propostas foram apresentadas em todo o percurso. Na ocasião de receber as famílias na escola e elaborar algo muito especial para o momento, os educadores apontaram a possibilidade de oportunizar aos familiares das crianças o que eles próprios puderam vivenciar, além de rememorar momentos de suas próprias infâncias por meio de contextos elaborados, apresentando e oportunizando experiências de modelagem, desenho com giz de argila e pintura com barbotina, em que as crianças receberam, apresentaram os materiais e as técnicas e interagiram com suas famílias.

## **Conclusão**

Conclui-se que o percurso da argila – inicialmente idealizado para oportunizar vivências enriquecedoras às crianças, para que pudessem, além de se conectar intimamente com a natureza, interagir, aprender, refletir, elaborar e muitas outras ações individualmente e em grupo, por meio de propostas cuidadosa e esteticamente preparadas – tomou proporções teóricas e práticas transformadoras no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

As explorações e propostas vivenciadas com entusiasmo pelas crianças foram amplamente oportunizadas aos educadores em momento de formação e troca de experiências entre os colegas, suscitando inquietações e transformações nos planejamentos a partir disso elaborados. Dessa forma, acreditamos que o prazer despertado na oficina, momento no qual os educadores tiveram a oportunidade de experimentar e vivenciar o que fariam com os alunos, de forma prazerosa, gerou empatia e criou conexões para o desenvolvimento de novas práticas com esse material tão rico e inspirador.

Como desfecho atual e momentâneo, o percurso da argila transitou entre toda a comunidade escolar, oportunizando conexões consigo, com o outro, com o material e com a natureza, deixando expectativas do que poderá vir a acontecer no segundo semestre.

## Referências

AMARAL, Débora. **A expressão criativa da argila com crianças**. São Paulo: Ed. da Autora, 2020.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Elise. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Petrópolis, 2016.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

# Vivências na realidade da Educação Infantil: uma experiência com as temáticas “higiene” e “reciclagem”

*Isabele Fogaça de Almeida*<sup>32</sup>

**Resumo:** Este relato aborda uma experiência tida durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil do Centro Universitário Santa Amélia (UNISECAL) desenvolvido a partir do primeiro módulo do Curso de Licenciatura Curta em Pedagogia no ano de 2019. O Estágio Curricular na Educação Infantil é fundamental na formação do acadêmico enquanto profissional da Educação, pois estabelece contato com a futura realidade profissional e coloca-o em um processo contínuo de flexibilidade coletiva de questões percebidas e práticas educativas, de forma a expandir a formação docente, no sentido de refletir e reajustar o planejamento das práticas pedagógicas. Assim sendo, as práticas relacionadas a esse Estágio Supervisionado objetivaram a formação de uma professora investigadora, pesquisadora e reflexiva (inclusive da sua própria prática) que esteja apta a elaborar um conhecimento pautado em sua prática educativa que seja significativo. O estágio foi realizado na fase da Pré-Escola, em uma turma de Infantil IV, com crianças de aproximadamente 4 anos de idade, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Dinailce Candido Cordeiro, no município de Ponta Grossa/PR. O CMEI possui um espaço amplo, com salas de aula arejadas, saguão coberto, parquinho e grande área verde; os espaços externos permitem que as crianças possam movimentar-se, interagir e vivenciar experiências lúdicas, aproveitando o ambiente como um todo, com a possibilidade de tornar o aprendizado agradável e significativo. Buscou-se ir de encontro a alguns princípios do CMEI, como a valorização do desenvolvimento integral da criança, seja na inserção social ou na ampliação de suas capacidades cognitivas e linguísticas, fazendo com que essa criança se aproprie de conhecimentos e habilidades relevantes para a vida adulta em sociedade. Primeiramente foi feito um estudo do cotidiano escolar, depois foram feitas observações participativas em sala de aula e, por fim, realizadas intervenções pedagógicas junto aos estudantes, algumas das quais abordaremos neste relato – de temática “Higiene”, um recurso essencial para se ter saúde, e “Reciclagem”, uma forma de diminuir o volume de lixo produzido e ajudar a preservar o meio ambiente. As intervenções que envolveram temáticas importantes para a formação humana foram focadas em uma aprendizagem significativa das crianças, envolvendo brincadeiras, rodas de conversa e atividades lúdicas; salienta-se que nessa fase as crianças, em geral, se caracterizam por ampliar seu grupo social, o que permite ao educador a possibilidade de propor atividades conjuntas e diversificadas durante um longo período de tempo. As crianças têm um modo de olhar o mundo extraordinária e ensinam muito a cada ação e comentário; cada uma no seu tempo, do seu jeito, é como uma esponja absorvendo tudo o

<sup>32</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pesquisa sobre História Intelectual. E-mail: isabelefogaça@gmail.com

que nos propomos a ensinar; da mesma forma, ganharemos se ouvirmos e aprendermos com elas. Nesse sentido, as práticas relacionadas a esse Estágio Supervisionado nessa etapa da Educação Básica atingiram o objetivo inicial, pois permitiram vivenciar a realidade do trabalho educativo na Educação Infantil, a construção de uma atividade conscientemente dirigida a um objetivo – a práxis educativa – e a flexibilidade acerca da própria prática, de forma a favorecer a vida pessoal e profissional da professora estagiária.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Higiene; Reciclagem.

## **Introdução**

Este trabalho apresenta uma experiência tida durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil do Centro Universitário Santa Amélia (UNISECAL), desenvolvido a partir do primeiro módulo do Curso de Licenciatura Curta em Pedagogia, em 2019, tendo como objetivo a associação entre teoria e prática para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Andrade (2005, p. 2) afirma que o estágio é uma

“[...] importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete.

O Estágio Curricular na Educação Infantil é fundamental na formação do acadêmico enquanto profissional da Educação, pois estabelece contato com a futura realidade profissional e coloca o acadêmico em um processo contínuo de flexibilidade coletiva de questões percebidas e de práticas educativas, de forma que expande a formação docente, no sentido de refletir e reajustar o planejamento das práticas pedagógicas.

Assim sendo, as práticas relacionadas a esse Estágio Supervisionado nessa etapa da Educação Básica objetivaram a formação de uma professora investigadora, pesquisadora e reflexiva (inclusive da sua própria prática), que esteja apta a elaborar um conhecimento pautado em sua prática educativa, seja significativa e ultrapasse as ações conservadoras/tradicionais.

O estágio foi desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professora Dinailce Candido Cordeiro, localizado na cidade de Ponta Grossa/PR. Esse CMEI iniciou suas atividades recentemente, em 2018, tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e atende crianças de Educação Infantil da etapa da Educação Básica nas fases da Creche (até 3 anos de idade) e Pré-Escola (4 e 5 anos de idade).

O público reside, na maioria dos casos, com os pais, em famílias formadas, na maior parte, por casais jovens em união estável, trabalhadores de comércio, indústria, autônomos e entre outros, com renda bruta familiar de 2 a 4 salários-mínimos e Ensino Médio completo. A comunidade escolar tem uma participação ativa, participando diariamente de conversas com a equipe do CMEI quando vão levar e buscar seus filhos, por meio de agenda, reuniões trimestrais bem como festas na escola.

O CMEI possui um espaço amplo, com salas de aula arejadas, saguão coberto, parquinho e grande área verde; os espaços externos permitem que as crianças possam movimentar-se, interagir e vivenciar experiências lúdicas, aproveitando o ambiente como um todo, com a possibilidade de tornar o aprendizado agradável e significativo.

Durante o estágio, buscou-se ir de encontro a alguns princípios do CMEI, como a valorização do desenvolvimento integral da criança, seja na inserção social ou na ampliação de suas capacidades cognitivas e linguísticas, fazendo com que essa criança se aproprie de conhecimentos e habilidades relevantes para a vida adulta em sociedade, que são garantias presentes tanto na Constituição de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96.

Na fase da Pré-Escola (4 e 5 anos de idade) as crianças em geral se caracterizam por ampliar seu grupo social, desenvolvendo o sentimento de respeito pelos colegas, o que permite ao educador propor atividades conjuntas e diversificadas durante um longo período.

Nessa faixa etária há um interesse espontâneo a tudo que é proposto, principalmente temas referentes a animais, natureza e valores. Isso possibilita ao educador planejamento diversificado,

abrangendo todas as áreas de conhecimento, construção de sua identidade e autonomia pessoal. É nas relações com os amigos, a família, a comunidade, a escola e os grupos religiosos que a criança vai construindo sua identidade, percebendo-se e percebendo os outros como diferentes, o que lhe possibilita o desenvolvimento de sua autonomia. Kramer (1999, p. 3) menciona que

:As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças – cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura – é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Nesse sentido, as crianças, principalmente as que tiveram contato mais direto durante as intervenções, não foram compreendidas como miniadultas ou seres inferiores aos adultos, mas como pessoas. Pessoas carregadas de experiências de fora e de dentro da escola, que têm sensações, sentimentos, mágoas, desejos, traumas, interesses e um mundo para descobrir juntamente com a professora estagiária, priorizando sempre o aprendizado efetivo da criança.

## **Desenvolvimento**

A inserção da professora estagiária no CMEI Professora Dinailce Candido Cordeiro começou pelo estudo do cotidiano escolar, depois foram feitas observações participativas na sala do Infantil IV e, na sequência, intervenções pedagógicas nessa mesma sala de aula, dentre as quais serão aqui relatadas as de temática “Higiene” e “Reciclagem”.

Após certa convivência anterior com os estudantes, a primeira intervenção foi sobre higiene, um recurso essencial para se ter saúde. Como afirmam as autoras Prates e Oliveira (2001, p. 39), “falar de saúde nas instituições de Educação Infantil implica

promover ações de higiene, [...] e a realização de atividades que busquem o crescimento e o desenvolvimento da criança em sua totalidade”.

A intervenção foi iniciada com a professora estagiária entregando os crachás aos alunos, que continham o nome e o símbolo colorido de cada um. O símbolo de cada estudante foi escolhido no início do ano letivo por eles mesmos, de acordo com o que eles se identificavam, e era reafirmado frequentemente na rotina deles, de forma que os estudantes sabiam seus símbolos e os dos colegas.

Em seguida, a professora estagiária segurou duas bonecas, uma suja e outra limpa, e fez indagações sobre o que pode ter acontecido com elas; alguns estudantes fizeram alguns comentários com a conotação de que uma estava suja, fedida, e a outra limpa, cheirosa.

Na sequência, foi entregue uma folha de papel para cada estudante e realizada uma dramatização do banho em forma de brincadeira, em que a professora estagiária segurou um chuveiro, contendo tiras de celofane para representar a água, e cada criança, com sua folha amassada, representou o xampu, colocando na cabeça e esfregando-a; após, a professora passou um a um com o chuveiro por cima da cabeça, representado o enxague. O mesmo processo foi repetido com o sabonete, quando as crianças passaram o papel amassado no formato correto pelo corpo. E para finalizar a brincadeira, todos desamassaram o papel e representaram uma toalha para se secar. Brincadeiras foram constantes nas intervenções, Kishimoto (2010, p. 1) pontua que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

Depois foi realizada uma roda de conversa sobre a importância da higiene, na qual os estudantes relataram sobre seus banhos e a importância de estarem limpos. Na sequência, a professora estagiária segurou uma caixa surpresa e cada aluno, vendado, colocou a mão dentro desta, segurou um objeto e tentou identificar

o que era apenas com o tato; dentre os objetos estavam: escova de cabelo, xampu, condicionador, cotonete, fio dental, sabonete, creme, escova, creme dental, cortador de unha, entre outros. Após a identificação de cada objeto, fosse pelo tato ou, nas vezes em que foi necessário, pela visão, a professora estagiária fez comentários sobre a importância de cada um.

A professora estagiária também levou uma boneca de TNT com o tamanho aproximado das crianças e solicitou a ajuda delas para preencher o corpo da boneca com papel amassado e fechá-la com velcro. Em seguida, explicou que a boneca se chamava “Cascona” e estava suja, e que a missão deles era ensiná-la a ficar sempre limpa e cheirosa. Dessa forma, foram entregues gravuras que continham velcro a alguns alunos, que tiveram que as fixar no local correto da boneca (que também já continha velcro) – por exemplo: xampu no cabelo, sabonete no corpo, cotonete na orelha entre outros – e explicar para Cascona o motivo de ela precisar usar aquele produto.

Figura 1 - Boneca Cascona antes de ser preenchida e “higienizada”.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Após a “higienização” da Cascona, as crianças foram levadas para o pátio e organizadas em um grupo de meninos e outro de meninas para terem a experiência de dar banho na boneca. Bondía (2002, p. 21) comenta que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Então, pensando em proporcionar um momento rico de experiência, foram dispostas bacias com água, xampu, sabonete e toalha, para que as crianças fizessem todo o processo higiênico do banho, aprendido anteriormente, colocando a roupa para finalizar.

A boneca utilizada na atividade inicial também foi higienizada. Por fim, a professora estagiária levou os estudantes para a sala novamente e entregou para cada um uma garrafinha com sabonete líquido como lembrança da aula, para que levassem para casa.

Numa próxima intervenção, a professora estagiária organizou as crianças em círculo no tapete, entregou os crachás e fez uma retomada da aula sobre higiene, utilizando a boneca construída juntamente com os alunos, chamada Cascona. A partir de algumas perguntas como “Como a Cascona estava quando chegou aqui?” e “O que nós ensinamos a Cascona?”, foi feita uma roda de conversa. Após esse primeiro momento, foi feita a seguinte questão: “E onde nós vivemos, está sujo ou limpo?”. Partindo das respostas que surgiram, que foram em direção ao lixo que percebiam, a discussão foi encaminhada pela professora estagiária, a fim de explicar que existem formas de diminuir o volume de lixo produzido e ajudar a preservar o meio ambiente, introduzindo a temática da reciclagem. Para Marchesan e Paz (2015, p. 6-7):

A educação ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. A educação ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Nesse sentido, foi explicado o que é reciclagem, e a professora estagiária ensinou uma música e cantou algumas vezes com os alunos, a fim de eles aprenderem sobre a reciclagem seletiva - “Quatro lixeiras para reciclar / papel, vidro, plástico e metal jogar / a professora me ensinou a separar / prestar atenção nas

cores e não misturar / azul-papel, verde-vidro vermelho-plástico, amarelo-metal”.

Depois foi feita uma atividade para a qual a professora estagiária levou quatro caixas, cada uma com um personagem do desenho animado *Patrulha Canina*, desenho infantil que algumas crianças gostavam (a fim de facilitar identificação de acordo com as cores, sendo o Chase na caixa azul do plástico, o Rocky na caixa verde do vidro, o Marshall na caixa vermelha do plástico e o Rubble na caixa amarela do metal); as crianças foram divididas em quatro grupos para colar os papéis das cores correspondentes nas caixas e construíram lixeiras com a ajuda da professora estagiária.

Figura 2 - Lixeiras seletoras de reciclável construídas pelas crianças e a professora estagiária.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na sequência, as crianças foram levadas ao pátio da escola, onde a professora estagiária espalhou alguns lixos, e os alunos fizeram a coleta e lavaram a sala. Após, foi realizado, no espaço do tapete da sala, um jogo em que cada aluno, um a um, jogou um dado confeccionado pela professora estagiária, com os lados de cores azul, vermelho, verde e amarelo; na cor que o dado caísse, as crianças foram instruídas a pegar um lixo correspondente e destiná-lo à caixa seletora da cor sorteada pelo dado. Por questão de segurança, não tinha vidro entre os recicláveis, apenas ilustrações, como garrafas e perfumes.

A professora estagiária pegou alguns recicláveis específicos nas caixas separadoras e perguntou no que cada um poderia ser transformado. Após as respostas, pegou novamente a Cascona e fez a proposta de reaproveitar aqueles recicláveis para fazer uma roupa para a boneca e deixá-la, além de cheirosa, vestida de forma muito estilosa.

Assim, com o aceite das crianças, a professora estagiária separou aleatoriamente os alunos em quatro grupos de aproximadamente seis alunos e entregou o material para que confeccionassem uma peça de roupa ou acessório para Cascona, como, por exemplo, coroa, colar, pulseira e brincos com lacres de latinha; blusa com bolinhas de um papel já utilizado; saia com pedaços de canudinho cortados; sapato com materiais variados, como caixinha de ovo, canudinho, etc.

É interessante destacar que uma criança do grupo que tinha materiais variados para confeccionar o sapato fez, espontaneamente, uma bolsa com caixa de ovo e canudinho, demonstrando que a atividade proporcionou meios para aguçar a criatividade e a imaginação.

Depois de terminarem, com ajuda da professora estagiária, os materiais foram colados na boneca, e os estudantes foram reunidos no tapete para fazerem uma foto com a Cascona estilosa. Para finalizar, foi feita uma reflexão coletiva sobre a reutilização dos recicláveis para fazer coisas novas.

## **Conclusão**

Ao findar esse relato, pode-se perceber a importância do Estágio Supervisionado na formação docente, à medida que ele possibilita que sejam ressignificados os saberes e feitas reflexões sobre a prática e a constituição de identidade de cada criança. Foi fundamental vivenciar a realidade do trabalho educativo na Educação Infantil, pois representa a aproximação do campo de atuação e permite experiências que favoreceram a vida pessoal e profissional.

Após essa experiência, entende-se que para trabalhar na Educação Infantil é preciso, além de gostar de crianças, uma formação sólida e uma reflexão contínua acerca de nossas práticas,

buscando sempre estudar, pesquisar, inovar e estar aberto a sugestões, curiosidade e indagações das crianças.

Dessa forma, tal experiência permitiu a junção entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na universidade e a prática educativa refletida numa mesma direção. Nesse sentido, o estágio na Educação Infantil foi muito gratificante, permitindo a construção de uma atividade conscientemente dirigida a um objetivo – a práxis educativa e a reflexão acerca da própria prática.

O estágio possibilitou a percepção da Educação Infantil de uma forma nova e surpreendente. As crianças têm um modo de olhar o mundo extraordinária e nos ensinam muito a cada ação e comentário, mesmo que não tenha relação com o que está sendo proposto. Cada uma no seu tempo, do seu jeito, é como uma esponja absorvendo tudo o que nos propomos a ensinar, e, da mesma forma, devemos ouvi-las e aprender com elas.

## Referências

ANDRADE, A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. *In*: SILVA, M. L. S. F. (Org.). **Estágio Curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: EDUFERN, 2005.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte: USP, 2010.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

MARCHESAN, T.; PAZ, D. M. T. Reciclar, recriar, transformar e reinventar na educação infantil. **Revista Gestão e Desenvolvimento em Contexto**, v. 3, n. 1, p. 01-12, 2015.

PRATES, C. S.; OLIVEIRA, M. S. **Temas de Saúde em Instituição de Educação Infantil**. Porto Alegre; Artmed, 2001.

# Novas possibilidades de viver: experiências artísticas e culturais com bebês e suas famílias

*Lidiane Oliveira Lobo de Sá*<sup>33</sup>

*Lívia Rodrigues Stefani*<sup>34</sup>

*Maria Mariana Lino do Carmo*<sup>35</sup>

**Resumo:** O programa de extensão Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens em Ação (CRIAÇÃO), desenvolvido por meio de um edital promovido pela Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de São João Del-rei, em Minas Gerais, tem como intenção possibilitar que bebês, crianças e adultos (parceiros mais experientes que cuidam e educam as crianças) possam vivenciar, explorar, escutar, manusear, observar, interagir e criar diferentes artes inventando novas possibilidades de viver. O programa é proposto por professoras e graduandas bolsistas das áreas de Pedagogia, Música, Artes Aplicadas, Teatro e Educação Física. Atualmente as ações são realizadas junto ao coletivo Mulheres Sonhando Alto (MUSA), da cidade de Tiradentes/MG, composto por mulheres/mães chefes de família com bebês e filhos pequenos, visando promover o contato das crianças com atividades que possam estimular suas aprendizagens e consequente desenvolvimento a partir de experiências multissensoriais e criativas, em consonância com os princípios da Teoria Histórico-Cultural. O objetivo geral é a realização de diversas atividades pensadas a partir da observação do próprio bebê e da criança pequena, dos seus ritmos, dos seus instintos e das suas ideias, em colaboração com as próprias mães e demais adultos, ao mesmo tempo em que diferentes produções humanas, especialmente artísticas e culturais, são apresentadas e apreciadas com e por eles. As propostas de intervenção baseiam-se em elementos e saberes locais, comuns à realidade das participantes e que sejam de fácil acesso, baixo custo e baixo impacto ambiental. O contexto da cidade de Tiradentes e das relações sociais já estabelecidas é levado em conta, sendo uma cidade turística e local de forte comércio, mas onde a maioria das famílias participantes está em vulnerabilidade social, à margem de recursos, espaços de prestígio e eventos da cidade. Os trabalhos de 2022 foram iniciados com um ciclo de aprendizados e experiências com terra, barro e vegetação. Dentre as propostas destacaram-se: produção e pintura com tinta de terras coletadas localmente, no entorno da Serra de São José; experiência tátil e de modelagem livre com barro, além do ensino da técnica ancestral de belisque; visita guiada à

---

<sup>33</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-rei, campus Dom Bosco. Pesquisa e extensão sobre Educação e Artes com bebês. E-mail: lobolidiane@gmail.com

<sup>34</sup> Graduanda do curso de Artes Aplicadas com Ênfase em Cerâmica pela Universidade Federal de São João Del-rei, campus Tancredo Neves (CTAN). Pesquisa e extensão sobre Educação e Artes com bebês. E-mail: livia\_stefani@hotmail.com

<sup>35</sup> Graduanda do curso de Música pela Universidade Federal de São João Del-rei, campus Tancredo Neves (CTAN). Pesquisa sobre Pesquisa e extensão sobre Educação e Artes com bebês. E-mail: mariamarianalino12@gmail.com

exposição “Ser de Barro” da artista e ceramista local Isis Bey; disponibilização de diferentes objetos de cerâmica; apresentação de livros de história da arte e sobre os processos do fazer cerâmico; coleta de flores e folhas do entorno natural para a realização de composições artísticas e colagens. Todas essas ações foram pensadas com o objetivo de conhecer e explorar a natureza, com seus recursos acessíveis e já disponíveis no território, bem como estimular a troca de saberes trazidos pelas próprias mulheres e famílias, possibilitando alternativas para a brincadeira e o fazer artístico. Como resultados parciais deste relato de experiência, encontram-se alguns desafios: a baixa frequência das famílias nos encontros realizados em espaços públicos e equipamentos culturais da cidade, demonstrando a falta de identificação da população local com a cidade e suas estruturas e eventos; a baixa frequência dos bebês, predominando a participação de crianças maiores (o que evidencia a pouca consideração por esse período da infância); a elaboração de propostas que envolvam, ao mesmo tempo, bebês, crianças e familiares. Como aspectos positivos, destacam-se: a presença das mães que, apesar de oscilar em número, é bastante afetiva e participativa; a ampliação de possibilidades de experiências e vivências infantis reveladas pelo envolvimento e pelas expressões das crianças; a possibilidade de contato com diferentes processos e produções artísticas, naturais e culturais.

**Palavras-chave:** Experiências Artísticas; Culturais; Bebês; Famílias.

## Introdução

Este relato de experiência traz as considerações de um grupo de três bolsistas sobre as ações vivenciadas no âmbito do programa de extensão CRIAÇÃO (Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens em Ação) da Universidade Federal de São João Del-rei, que tem como intenção possibilitar que bebês, crianças pequenas e pessoas adultas (parceiras mais experientes que cuidam e educam as crianças) possam vivenciar, explorar, escutar, manusear, observar, interagir e criar diferentes artes, inventando novas possibilidades de viver.

O CRIAÇÃO consiste na concepção e no desenvolvimento de ações direcionadas a bebês e crianças na primeira infância (incluindo a participação de seus familiares sempre que possível) e à formação inicial e continuada de professores. Por meio das ações, procura-se promover o contato das crianças com atividades que possam estimular suas aprendizagens e conseqüente desenvolvimento a partir de experiências multisensoriais e criativas, sendo o objetivo geral a realização de diversas atividades pensadas a partir da observação da própria criança, dos seus ritmos,

dos seus instintos e das suas ideias e, um dos principais objetivos específicos, a formação de profissionais para atuar com crianças pequenas. Para tanto, um coletivo de extensionistas e professoras concretiza a preparação e a realização de ações (dentro ou fora de instituições escolares) que proporcionam às crianças um contato direto com uma diversidade de manifestações artísticas e o meio ambiente, favorecendo o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

Resgatando um pouco do histórico do programa, em seu início (no ano de 2019) foi estabelecida uma parceria com a creche filantrópica Celina Viegas, da cidade de São João del-Rei/MG. Durante o ano, diferentes propostas foram vivenciadas com a equipe docente e as crianças naquele espaço. No decorrer das ações, identificou-se a necessidade de expansão do programa, o que levou a um contato com o Centro Solidário de Educação Infantil de São João del-Rei, única escola pública que atende ao segmento creche na cidade. Dessa forma, as duas creches estabeleceram-se como parceiras do programa.

Contudo, com o advento da pandemia no início de 2020, o contato presencial tornou-se inviável e o programa precisou adaptar-se: as parcerias com os dois locais ficou inviabilizada e o programa idealizou, desenvolveu e divulgou diferentes propostas virtuais e para serem impressas. Foram realizadas oficinas virtuais com crianças e suas famílias, assim como elaboradas *fanzines*, *cards* com brincadeiras, roda de conversa e diferentes vídeos que podem ser visitados no canal do CRIAÇÃO no YouTube.

Com a volta das atividades presenciais nas universidades e escolas no ano de 2022, o vínculo com as creches foi perdido, com justificativas – dadas pelas coordenações das respectivas instituições – no sentido de que estavam em período de reorganização e não conseguiriam atender às demandas de um projeto de extensão.

Em virtude da situação exposta, uma das extensionistas sugeriu que as intervenções fossem realizadas junto ao projeto MUSA (Mulheres Sonhando Alto), do qual faz parte e que se apresenta como uma rede de apoio estabelecida entre mulheres, mães e chefes de família da periferia da cidade de Tiradentes/MG. Tendo em vista que várias integrantes são mães com filhos de até 3 anos

de idade, e que também seria uma oportunidade de maior aproximação com as famílias de bebês e crianças pequenas bem como de atuação em espaços não escolares, estabeleceu-se a parceria e atualmente as ações do CRIAÇÃO são realizadas junto à rede MUSA (da qual trataremos pormenorizadamente mais adiante).

Ainda sobre o detalhamento do programa, este procura acolher estagiárias e estagiários dos cursos de Artes Aplicadas, Educação Física, Música, Teatro e/ou Pedagogia da UFSJ. No campo da pesquisa, as ações desenvolvidas são pensadas e produzidas com o suporte teórico do grupo de estudos e pesquisa “Centro de Respeito às Infâncias e suas Aprendizagens (CRIA)”, a partir do qual originam-se produtos como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, artigos e projetos de Iniciação Científica, debates e palestras com enfoque na área de Educação Infantil e articulações com a pesquisa e a Pós-Graduação em Educação e/ou outras áreas. Percebe-se que as contribuições dos eixos ensino-pesquisa-extensão não só beneficiam a integração de conhecimentos e vivências da comunidade acadêmica, mas também impactam positivamente a comunidade externa.

Assim, o programa põe em diálogo várias disciplinas do ensino e das artes, demonstrando o potencial dessa interação no incremento da qualidade do ensino-aprendizagem infantil. A eliminação de fronteiras disciplinares é inerente à Educação Infantil e está prevista em suas Diretrizes Nacionais, que entendem a criança 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, 2010, p. 12).

No entanto, as práticas educacionais nos primeiros anos de vida, sobretudo de 0 a 3 anos, carecem de particular atenção e reflexão da pessoa adulta, que tende (muitas vezes de forma inconsciente) a impor a sua própria identidade e vontades nas práticas educativas. Entendendo a sociedade como um organismo em constante mudança, a opção por um coletivo de extensionistas (professoras(os) e estagiárias(os) provenientes das mais diversas

formações) busca precisamente tornar possível o crescimento integral e identitário de bebês e crianças.

Iniciaremos com a “Apresentação do projeto/rede MUSA – Mulheres Sonhando Alto”, junto ao qual as ações do ano de 2023 foram realizadas. No “Desenvolvimento” deste artigo abordaremos o “Planejamento das atividades e objetivos das propostas”, que foram fundamentados em quatro pilares principais: Arte, Educação, Afetos e Direitos. Em seguida serão descritas as atividades realizadas no ano de 2023, divididas em dois tópicos: “Experiências com o barro, com a terra e com o corpo”, para o primeiro ciclo de ações, e “Experiências com a coleta de elementos naturais; o ‘Livro da Vida’ e a ‘Festa na Roça’”, em que serão descritas as ações do segundo ciclo.

### **Apresentação do projeto/rede MUSA (Mulheres Sonhando Alto)**

Esse projeto, ou rede de mulheres, intitulado MUSA (Mulheres Sonhando Alto) surge no início de 2020, a partir da urgência identificada por duas mulheres recém-mães (e também recém-ingressas dos cursos de Pedagogia e Enfermagem, à época) de se formar uma rede de apoio para gestantes e mães com filhos pequenos, até então inexistente na cidade de Tiradentes/MG. Ao iniciarem um cadastramento informal em um dos postos de saúde da cidade (nos dias e horários de realização de consultas de pré-natal), constataram que as mulheres que acessavam tal serviço eram, em sua maioria, moradoras dos bairros periféricos da cidade e encontravam-se em vulnerabilidade social de moderada a grave.

Após pouco mais de dois anos do início de sua atuação (e tendo passado pela pandemia e isolamento social – deflagrado no Brasil poucos dias depois da realização de sua roda de conversa inaugural), hoje a rede MUSA abrange um número de aproximadamente 80 mulheres, em sua maioria chefes de família e/ou com filhos(as) pequenos(as) e em situação de vulnerabilidade social. As musas (também utilizaremos aqui essa forma de nomeação muito utilizada por elas) organizam-se coletivamente a partir dos princípios de horizontalidade e autogestão e procuram estabelecer parcerias com agentes e instituições diversas (uma vez que não recebem qualquer tipo de subsídio, a não ser doações avulsas e

voluntárias) que permitam: 1) acesso para as integrantes a itens básicos, como alimentos, itens de higiene, roupas, sapatos, utensílios, etc. (sempre oriundos de doações), para que tenham ao menos um início de “possibilidade de sonhar”; 2) a realização de atividades formativas e de capacitação bem como que propiciem acolhimento, troca de saberes e afetos “inspiradores de sonhos”; e 3) a formação e a sustentação coletiva de “empreendimentos solidários” diversos, que permitam que as integrantes alcancem uma autonomia financeira e saiam de ciclos de pobreza e dependência que enfrentam e, muitas vezes, levam a situações de abusos e violências. Assim, abrem-se caminhos e as musas (encorajadas e fortalecidas) permitem-se “ir ao encontro dos próprios sonhos”.

Contudo, para que tais objetivos sejam alcançados na prática cotidiana do projeto, muitos são os desafios. Para além da já mencionada questão financeira, ou mesmo da inexistência de uma sede em condições apropriadas (hoje o grupo realiza suas atividades em um espaço ainda improvisado, um galpão cedido por uma das integrantes, e na sede da Associação de Moradores do Bairro Pacu, compartilhada com outros projetos), para que as musas consigam participar de quaisquer atividades, é necessário que haja um acolhimento para crianças pequenas, tendo em vista que essas mulheres são sempre as cuidadoras de filhos e filhas, netos e netas, etc. E é nesse contexto que ocorre a aproximação entre MUSA e CRIAÇÃO.

Antes do início das atividades do CRIAÇÃO no ano de 2022, foi realizada uma reunião entre as coordenadoras do coletivo MUSA e as integrantes (bolsistas e coordenadora) do programa. Nessa oportunidade, foi possível compreender melhor as demandas e realidades das mães e crianças contempladas pelo MUSA, assim como expor a proposta central do programa de extensão. A partir desse encontro, foram adotadas as seguintes bases que, posteriormente, ajudariam a definir os pilares das intervenções: afetos e direito à arte, à educação, ao brincar e a “viver a cidade”.

## **Planejamento das atividades e objetivos das propostas**

A equipe de bolsistas e as coordenadoras do programa CRIAÇÃO reúnem-se semanalmente para realizar o planejamento das intervenções, discutir propostas e avaliar resultados.

Os encontros com mulheres (por se tratar de uma atividade junto ao coletivo MUSA, todas as participantes adultas são mulheres até o momento), crianças e bebês iniciaram-se tendo como principal objetivo conhecer as participantes e ouvir propostas e ideias para as intervenções do primeiro semestre de 2022. Também nesse início houve uma preocupação especial com o espaço de acolhimento, no sentido de que este pudesse deixar as participantes à vontade, ao passo que também se apresentasse como um espaço afetivo, em que se sentissem como parte, de fato, de uma coletividade “[...] ainda que [...] vivamos em um entre-mundos, o tecido comunitário se encontre rasgado e a vida transcorra em fragmentos de comunidade” (SEGATO, 2021, p. 17).

Os primeiros encontros ocorreram no jardim do espaço MUSA e, na sequência, foram transferidos para a sede da Associação de Moradores do Bairro Pacu (AMOBAPA), espaço próximo ao MUSA que também é utilizado por outros projetos sociais. Em ambos os espaços houve um bom desenvolvimento das atividades e uma boa frequência das participantes, mas, em dado momento, foi feita uma opção para que a maioria dos encontros acontecesse na AMOBAPA, devido a esta possuir uma estrutura mais apropriada (conforto térmico, mesas, cadeiras, brinquedos, livros, etc.) para o desenvolvimento de algumas atividades pretendidas.

A partir da experiência trazida pelas coordenadoras do programa, relativa a intervenções de anos anteriores, adotou-se a música “Já chegou, já está chegando, já chegou quem eu queria” para abrir os encontros, como marco de início e acolhimento para as participantes. Em períodos anteriores do programa, já havia sido observado que o trabalho com uma música no início e no fim dos encontros apresentava resultado muito positivo na organização do tempo e na dinâmica com as crianças. Nessa atividade, mencionam-se os nomes de todas e todos as/os presentes, fazendo com que cada pessoa se sinta valorizada e querida pelo grupo. A música em questão também permite que haja a manifestação de alegria e contentamento em função de mais um encontro que se inicia. Em pouco tempo, todas aprenderam a música e sempre ocorriam relatos de que as crianças gostavam de cantá-la também em casa, além de mostrarem-se sempre dispostas e animadas para cantarem no início das atividades. A título de exemplo de

como ocorre a dinâmica de planejamento, observação e ajustes das ações, pode-se trazer a observação de um encontro específico em que foi possível notar um pouco de impaciência e desinteresse de participantes que estão sempre presentes (crianças maiores, na faixa de 5 a 8 anos), por conta do número elevado de pessoas presentes e do tempo maior que foi preciso empregar para cantar o nome de cada pessoa. Questões como essa suscitam sempre novas discussões sobre possíveis adaptações, de acordo com as situações e dinâmicas que se apresentam. No caso da música no início das ações, pensando nas intervenções de maneira geral, foi possível confirmar a constatação anterior de que a sua utilização é uma ferramenta de impacto positivo para a construção de um espaço familiar para todas e todos bem como para a organização dos encontros. Após algumas intervenções, optou-se também por inserir uma música de despedida como marco do fim de um encontro, a música do “Tchau”. Da mesma maneira, foi possível observar uma melhora na dinâmica da finalização dos encontros, com melhor entendimento, principalmente por parte das crianças maiores, de que era preciso, naquele momento, se organizarem para ir embora.

As demais propostas apresentadas nas intervenções basearam-se principalmente em elementos e saberes locais, comuns à realidade das famílias participantes. Ao serem elaboradas, levou-se em consideração a facilidade de acesso aos elementos e materiais que seriam utilizados bem como a importância de estes serem de baixo custo e baixo impacto ambiental. Tais preocupações também se alinharam a um dos principais objetivos formulados coletivamente entre os projetos (CRIAÇÃO e MUSA), qual seja oportunizar às participantes o contato, a troca de conhecimentos e a exploração da natureza/dos espaços naturais bem como dos recursos que já encontram-se acessíveis e disponíveis no próprio território em que transitam/habitam, possibilitando alternativas para brincadeiras, apreciação estética e fazer artístico.

Todas as propostas foram estruturando-se a partir de quatro pilares, os quais, além de nortear os encontros, também pode-se dizer que simbolizam a parceria entre CRIAÇÃO e MUSA, pela extensão universitária: Arte, Educação, Afetos e Direitos.

Dentro dos pilares Educação e Arte, procurou-se sempre elaborar as intervenções com base na Teoria Histórico-Cultural, que

[...] parte do princípio de que todos os seres humanos são iguais nas suas potencialidades. Nos diferenciamos a partir de vivências que nos foram proporcionadas durante a vida – isto é, o que vivemos e a forma como vivemos o que vivemos – e que promovem nosso desenvolvimento. Por isso, nós, professoras e professores, organizamos o espaço educativo de maneira que este seja a todo tempo um espaço promotor de novas experiências, de novas trocas e novas criações. (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 83).

Ressalta-se o papel de fundamental importância do grupo de estudos CRIA (do qual todas as extensionistas são integrantes) para o aprofundamento de conceitos teóricos e discussões; as trocas propiciadas no âmbito do CRIA favorecem o diálogo, a confluência e os avanços em termos de pensamentos e ideias, levando-se também em consideração o caráter interdisciplinar da equipe.

Por outro lado, ao se pensar nas demandas trazidas pelo MUSA, incorporaram-se os pilares Afetos e Direitos a partir do entendimento das diversas vulnerabilidades vivenciadas pelas suas integrantes (mulheres e suas filhas e filhos), inseridas em um contexto específico da cidade de Tiradentes, mas que se apresenta totalmente coerente com a realidade brasileira de desigualdade, exclusão e violência material e simbólica. As famílias que integram o MUSA, em sua maioria, são formadas por pessoas negras, pretas e pardas, imigrantes venezuelanas e mulheres migrantes brasileiras procurando melhores condições de vida, fora de seus estados ou cidades natal, e vivem nos bairros periféricos da cidade (Pacu, Mococa, Cuiabá, Alto da Torre e Várzea de Baixo), à margem da sociedade que transita pelo Centro Histórico, excluídas dos equipamentos e eventos culturais que ocorrem na cidade – normalmente direcionados ao público visitante. Assim, o principal desafio na implementação de ações que tomam por base esses pilares (Afetos e Direitos) é promover atividades que permitam que mulheres, bebês e crianças possam estabelecer novas relações e afetações, elaborando e construindo novos olhares para o seu próprio entorno que, de alguma maneira, as permitam criar e ampliar suas possibilidades de inserção em outros contextos culturais (ou

expandirem aqueles nos quais já se encontram), criando, assim, novas possibilidades para vivenciarem seus territórios e cidade.

No decorrer dos encontros e conversas, foi possível observar que o sentimento desse grupo específico de mulheres e suas famílias é uma espécie de “não pertencimento”, o que fica nítido no posicionamento delas ao optarem por não frequentar os lugares centrais da cidade e os eventos artísticos e culturais, mesmo sendo estes, na maioria das vezes, ofertados gratuitamente e muito próximos às suas casas. Em conversa estabelecida logo no primeiro encontro, foi possível notar que as participantes estavam bastante interessadas nas diversas possibilidades de intervenção ligadas à arte e à cultura e se mostraram abertas a explorar os espaços da cidade (de forma coletiva e junto ao CRIAÇÃO). Contudo, foram encontradas dificuldades para que tal vivência se concretizasse, como, por exemplo, com o não comparecimento das famílias na intervenção específica em que se propôs uma visita à exposição “Ser de Barro”, que ocorreu em espaço cultural localizado no Centro Histórico da cidade (experiência a qual será abordada mais adiante).

### **Experiências com o barro, com a terra e com o corpo**

Entrando propriamente nas temáticas propostas, com o objetivo de promover reflexão e atividade em arte que pudesse fortalecer a relação entre os sujeitos e o lugar em que vivem bem como favorecer o reconhecimento de suas identidades e a visualização de possibilidades simples e acessíveis para brincadeiras e artes, a equipe promoveu alguns encontros trazendo a temática da terra e do barro: materiais naturais e comuns a muitos territórios, mas que também permitem que estes sejam caracterizados como lugares únicos e reconhecíveis pelos que os habitam.

As primeiras intervenções foram destinadas a conhecer melhor as participantes, procurando-se proporcionar uma boa acolhida e um sentimento de pertencimento ao grupo e ao espaço compartilhado. Assim, pensou-se, como primeira proposta, na confecção de um painel com a impressão das mãos de todas as mães, bebês e crianças, em uma parede do espaço MUSA. A ideia era que tal impressão funcionasse como uma espécie de símbolo das vivências coletivas que tínhamos a partir daquele momento e

uma criação coletiva que pudesse ser apreciada por todas e todos em outros encontros. Para isso, foi apresentado o uso e a preparação de tintas de terra, técnica ancestral que algumas mães prontamente manifestaram conhecer, compartilhando com o grupo, dentre outras coisas, o interesse que já tinham em pintar suas casas com esse tipo de tinta. Já para as crianças e bebês, tudo pareceu uma adorável e divertida novidade, como também pareceu que, em relação às mães, embora já conhecessem essa possibilidade, ainda não haviam cogitado utilizar tal recurso com as suas crianças. Pode-se dizer que todas adoraram fazer as impressões das mãos no painel (alguns bebês carimbaram os pezinhos também), sendo que as crianças, especialmente, apresentaram grande interesse e envolvimento, assumindo o protagonismo da atividade.

Na intervenção seguinte, foi trabalhada a modelagem do barro, também sendo apresentados objetos de cerâmica mais comuns e presentes nas casas e no cotidiano das participantes. Nesse mesmo encontro ocorreram as seguintes atividades: modelagem livre e, a partir da observação da interação das participantes com o material (argila), sendo este um ponto de partida para outras atividades, brincadeira de imitar modelagens, em que as participantes tentavam reproduzir as formas feitas pelas outras (todas criaram bonecos de neve, por exemplo, a partir da criação de uma das crianças); entrega de amostras de terra coletadas nos arredores da Serra de São José (Tiradentes/MG) para associação desses materiais do solo, encontrados localmente e utilizados como uma espécie de corante; produção de formas côncavas, como minicopinhos e vasilhinhos – nesse momento algumas crianças tomaram a iniciativa de coletar plantas do jardim, adornando os vasos criados e evidenciando a maneira sincrética que, por natureza, pensam e relacionam-se com a arte (VYGOTSKY, 1995).

Dando sequência às atividades relacionadas ao barro e à terra como proposta de apropriação cultural e dos espaços da cidade de Tiradentes, as famílias foram convidadas para uma visita à exposição “Ser de Barro” da ceramista Isis Bey, que acontecia no Instituto IACE, localizado no Centro Histórico. Essa proposta também foi pensada para que as participantes tivessem contato com peças de arte confeccionadas em barro, trabalhadas e já queimadas, ou seja, em estado de cerâmica. Contudo, nessa intervenção (que ocorreu

em dia de semana e horário habituais) nenhuma participante compareceu, sendo o principal motivo identificado pelo grupo de extensão a frente fria que ocorreu naquela manhã, com frio intenso e muita neblina. Como motivo secundário, pode-se ressaltar a já localmente conhecida dificuldade de aproximar moradores “nativos” e periféricos de Tiradentes de espaços do Centro Histórico da cidade (em atividades que não sejam laborais). Sendo assim, apenas as integrantes do programa CRIAÇÃO puderam desfrutar da visita à exposição e das trocas com a Luiza, artista responsável pelo espaço IACE, a qual nos proporcionou uma visita guiada, apresentando as obras e seus possíveis significados bem como um pouco dos processos de criação e intenções da artista.

Em planejamento anterior à exposição, pensou-se em possíveis orientações que deveriam ser dadas às crianças sobre como estar no ambiente de uma exposição/museu. Porém, chegou-se à conclusão de que as mães também dariam algumas orientações aos seus filhos e filhas, assim, optou-se por não focar muito nessa questão. Em um primeiro momento, apenas seriam observadas as interações entre crianças e bebês com as obras e as mães/cuidadoras. Mas, como já mencionado, as integrantes do MUSA não compareceram à exposição. Entretanto, a despeito desse fato, durante a visita das extensionistas uma família (mãe, pai, um filho de, aproximadamente, 3 anos e um bebê de colo) passou na rua e a criança pequena logo interessou-se pela exposição. Convidamos, então, a família para entrar, o que acabou acontecendo, não sem um pouco de resistência dos pais (que demonstraram receio de que o lugar não deveria ser acessado pelo filho, que poderia “estragar” alguma coisa). Após um breve diálogo e quebrada a resistência inicial dos pais, a criança pequena pôde desfrutar, observar e interagir com o espaço, surpreender-se e divertir-se com o que via e, ainda, realizar indagações e suposições sobre as obras. Ao final, a própria criança assumiu o protagonismo da visita (um tanto quanto inesperada) e seus olhares e ponderações (mais livres e espontâneos) acabaram por inspirar e conferir mais brilho à nossa própria visita, que flertava com certa frustração em virtude das ausências.

Como o objetivo de pôr as participantes em contato com peças de cerâmica mais elaboradas e artísticas não pôde ser alcan-

çado no encontro, definiu-se que na intervenção seguinte seriam levados objetos de arte em cerâmica variados e alguns livros de arte para serem apresentados e trabalhados pelo grupo. Nesse encontro, já no espaço da associação de bairro (mais amigável e familiar), todas se interessaram muito por conhecer mais sobre a cerâmica, em tatear e ver as obras, chamando muito a atenção, também, a interação dos bebês com elas. A peça que mais cativou a atenção de todas e todos foi o instrumento de apito, que produz um som com água.

Devido ao frio intenso que fazia na cidade durante todo o inverno, e pensando em enriquecer os encontros com uma variedade de atividades, procurou-se inserir nas intervenções atividades pensando no aquecimento e na movimentação do corpo, como brincadeiras com cantigas de roda e demais brincadeiras corporais, o que se mostrou bastante efetivo para aquecer e “acordar” os corpos um tanto recolhidos pelo frio. A partir dessas primeiras experimentações voltadas para o movimento, os encontros passaram a ser divididos em fases (não muito rígidas), que permitiam uma melhor fluidez e estruturação das intervenções: iniciando com a música de abertura, seguida da atividade de brincadeira corporal/movimento, atividade em arte, lanche rápido e música do “Tchau”.

Como encerramento do ciclo de trabalhos com barro e terra, a artista Isis Bey foi convidada para ministrar uma oficina de pintura com tintas de terra coletadas nos arredores da Serra de São José. As tintas foram preparadas junto com as mães e crianças, que participaram ativamente de todo o processo, desde peneirar e separar a terra por cores até acrescentar e misturar a água e a cola branca, para que se transformassem em tinta. Cada participante preparou um pote com uma cor de tinta e algumas crianças assumiram o protagonismo na ação de peneirar as terras. Todas ficaram muito impressionadas com a variedade de cores encontradas em uma área muito pequena, em local próximo e que todas conheciam. Mulheres, crianças e bebês também experimentaram a pintura com pincel nessa ação.

## **Experiências com a coleta de elementos naturais, o “Livro da Vida” e a “Festa na Roça”**

À medida que os encontros aconteciam, algumas propostas para as intervenções surgiam em função das condições locais, do clima e a partir das contribuições trazidas pelas próprias mulheres e crianças participantes. Em determinado momento, foi planejada pelas bolsistas a confecção de um “Livro da Vida” (técnica Freinet) junto às mães, aos bebês e às crianças, no qual ficariam registradas atividades, impressões, sentimentos, imagens, enfim, tudo aquilo que fosse relevante e de interesse do grupo.

No dia em que a proposta seria iniciada, saltou aos olhos de todas uma linda floração no meio do mato, em local anexo à associação. Assim, foi decidido coletivamente que seria feita uma expedição no entorno para coleta de flores, folhas, gravetos e demais elementos que pudessem compor o Livro da Vida (muito também em função do frio daquela manhã de junho, sendo que na área externa havia uma linda combinação de flores, sol e céu azul, que convidavam a um passeio).

Essa atividade teve a peculiaridade de poder ser repetida em mais de um encontro, tendo em vista certa rotatividade que ocorreu em relação à presença das participantes, em especial pelo aumento de problemas de saúde apresentados por bebês e crianças muito pequenas no auge do inverno, com tempo muito frio e seco. De maneira geral, foi possível observar o interesse e o encantamento de todas as mulheres e crianças pequenas que puderam participar da ação, mesmo que em momentos distintos, em (re)descobrir belezas, formas e formatos, espécies de bichos e plantas e tantos outros elementos e imagens tão próximos a elas, mas pouco percebidos ou quase nunca observados com atenção. Ao final desses prazerosos passeios em grupo, todos os elementos naturais coletados eram disponibilizados em uma mesa central para que pudessem ser identificados e compartilhados por todas e todos, tendo cada participante, adultos e crianças, a oportunidade de criar quadros individuais, fixando os elementos em uma folha A3.

A essa altura, percebeu-se que as crianças maiores (com idades entre 5 e 8 anos) passaram a ser o público mais assíduo dos en-

contros, o que motivou a elaboração de atividades mais voltadas para elas. Assim, as bolsistas pensaram em propor às crianças a organização coletiva de uma “Festa na Roça” (uma alternativa ao nome Festa Junina/Julina, pensando em não afugentar as famílias evangélicas). Ressalta-se que, no entremeio das propostas apresentadas pelas bolsistas, sempre se destinavam tempos e espaços para que as crianças se expressassem por meio de suas próprias brincadeiras e ideias, sendo estas consideradas fundamentais para a construção e o desenvolvimento das ações.

A ideia da organização da festa foi recebida com entusiasmo pelas crianças (e também por algumas mães que, embora não estivessem conseguindo participar das intervenções, estavam em constante diálogo com as bolsistas); assim, iniciaram-se algumas atividades, como a confecção de peixinhos para a pescaria e bandeirinhas com material reciclado e a divisão das contribuições que deveriam ser levadas por todas e todos no dia da festa (comidas, bebidas, bambus para as varas da pescaria, etc.).

A partir de uma experiência em atividade desenvolvida na disciplina de Fundamentos e Didática da Educação Infantil II, do curso de Pedagogia da UFSJ, as extensionistas convidaram a graduanda Simone Toledo para ministrar uma oficina de confecção de fantoches em uma das intervenções. Essa ação também foi pensada com o intuito de incentivar o retorno das mulheres/mães do MUSA que, por motivos diversos, haviam parado de comparecer aos encontros. Felizmente, a estratégia surtiu efeito e, a partir da proposta da oficina (e de uma melhora do clima), houve o retorno das mulheres e o aumento da frequência.

Com o retorno das mães às atividades, também retornaram os bebês de colo. Pensando em uma melhor recepção e integração destes ao espaço e às atividades, foram providenciados tatames junto à UFSJ, propiciando maior autonomia e mobilidade para esse público (até então já era possível perceber – e também algumas mães já haviam se manifestado a respeito – certa dificuldade por não haver condições adequadas para acomodação dos bebês no espaço). Ademais, resolvida tal questão, as bolsistas elaboraram uma proposta de cesto dos tesouros, a partir da qual observou-se grande interesse, concentração e interação dos bebês na explora-

ção dos objetos bem como com as demais crianças e adultos ao entorno destes.

A “Festa na Roça” ocorreu no último encontro, como uma espécie de confraternização de encerramento das atividades do programa de extensão no primeiro semestre de 2022, tendo sido construída de forma totalmente colaborativa, com grande participação de todas e todos os envolvidos e desfrutada com muita música, brincadeiras, danças, alegrias e os melhores afetos.

## **Conclusão**

A partir das experiências relatadas, observam-se tanto desafios ainda a serem superados quanto objetivos já alcançados. Ao iniciarem-se as intervenções no pós-isolamento social, em função da pandemia, o coletivo extensionista tinha como maior desafio a realização do projeto fora do ambiente institucional escolar, e já se previam tanto os aspectos positivos quanto os negativos que essa mudança em relação ao espaço e ao público das intervenções poderia apresentar. Ao mesmo tempo em que o grupo pôde contar com uma maior liberdade para a construção e a execução das propostas de intervenção (e para toda a sua atuação, como um todo, sem precisar se adequar a regras rígidas do ambiente escolar e podendo estabelecer suas próprias regras internamente), também precisou superar grandes desafios para conseguir manter uma regularidade na frequência das famílias aos encontros e, conseqüentemente, em relação ao estabelecimento e à consolidação de vínculo entre os sujeitos. Além disso, por se tratarem de famílias com diversos filhos, observou-se a dificuldade em estabelecer um padrão de faixa etária para as crianças que frequentaram os encontros, havendo uma grande variação na idade das crianças, o que exigiu um maior esforço na elaboração e na adequação de diversas atividades (por ser imperioso atender simultaneamente adultos, crianças pequenas, crianças um pouco maiores e bebês). Constatou-se que esse movimento de ajuste impactou, especialmente, o trabalho com os bebês. A presença dos bebês também esteve sempre vinculada à frequência das mães/cuidadoras que os acompanhavam, por isso, em alguns momentos, tivemos frequência apenas de crianças maiores, que já apresentam autonomia para deslocarem-se sozinhas no entorno de suas casas.

Outro ponto observado foi a necessidade de compreensão e inclusão de todas as relações familiares que se estabeleciam dentro do grupo de mães, filhos, filhas e irmãos, diferentemente do que ocorre no ambiente escolar, no qual se estabelecem relações mais lineares entre crianças e professoras(es). Em contrapartida, foi possível desenvolver uma relação mais próxima e afetiva com as participantes, pelo fato de as propostas e os planejamentos poderem ser mais flexíveis (sempre adequando-se a aspectos como clima/ambiente, respostas/retornos das participantes e o que se percebia durante o desenvolvimento das intervenções).

Pensando em traçar uma linha de como as propostas desenvolveram-se, de maneira articulada com os resultados alcançados, pode-se descrever a seguinte dinâmica: as ações foram iniciadas com o reconhecimento do(s) espaço(s) e das pessoas; num segundo momento seguiram-se algumas experimentações e “tateios” durante a realização das propostas, acompanhadas de atenta observação dos resultados; e, uma vez identificados os ajustes necessários, seguia-se a implementação das soluções. Como exemplo, é possível citar o desafio encontrado com a baixa frequência dos bebês e a dificuldade de inclusão destes em algumas práticas. Por meio da adequação feita no espaço (com a adoção dos tatames) e da elaboração da proposta com o cesto de tesouros, observou-se uma maior interação de todas e todos com os bebês. Tal exemplo evidencia, uma vez mais, como os bebês, em geral, costumam não ser considerados e o quanto é urgente e necessário o desenvolvimento de técnicas, ferramentas e atividades que permitam a inclusão deles e proporcionem a eles autonomia e reconhecimento como sujeitos socialmente atuantes.

Destacaram-se como aspectos positivos as possibilidades oportunizadas nos encontros de participação, tanto das mães/cuidadoras e extensionistas quanto dos bebês e das crianças, por meio da ampliação de exploração, observação e experimentação de todas e todos os envolvidos. Os bebês foram ganhando espaço (tanto físico quanto temporal) para poderem estar com outras crianças e adultos e explorarem objetos e situações artísticas e sociais. As crianças maiores ampliaram, a cada encontro, sua autonomia, confiança, afeto e participação; e as mães acompanha-

ram esse processo, não de forma distante, mas integrada, livre e com possibilidade de compartilhar também os seus saberes.

A aproximação com o próprio território e seu entorno, a ampliação da percepção estética e do olhar para as produções artísticas, naturais e culturais bem como o entrelaçamento de afetos motivadores entre os sujeitos apresentaram-se como indicações de caminhos possíveis para novas possibilidades de viver.

## Referências

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. *In*: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

VYGOTSKI, L.S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, v. III).

# Repensando a documentação avaliativa na Educação Infantil: parâmetros, conceitos e linguagens

*Luci Maciel Comissoli*<sup>36</sup>

*Anelise Heck de Lemos*<sup>37</sup>

*Aida Cunha Batista*<sup>38</sup>

**Resumo:** Tema recorrente nas escolas de Educação Infantil, a inquietação com o processo avaliativo nessa faixa etária nos moveu a novos formatos para tal documentação. Havia um desgostar dos pareceres descritivos e dos portfólios, analisando-se que esses formatos não contemplavam o nosso olhar para a criança, a ponto de nos imobilizar pedagogicamente por um breve período. Em busca de respostas, reformulamos toda a documentação pedagógica no decorrer dos últimos três anos. Em um movimento coletivo, estudamos e repensamos o ciclo planejamento-execução-avaliação, mas neste relato o foco está na documentação avaliativa. Revisitando autores conhecidos, aprofundando os estudos na BNCC da Educação Infantil, reencontramos o caminho para nos inspirar e responder a muitos questionamentos, principalmente sobre os parâmetros para avaliar a criança. O que realmente nos mostra que a criança está em desenvolvimento? Entre avanços, paradas, retrocessos e um novo avançar, fomos encontrando um modelo que nos inspira, mostra as riquezas de nossas crianças e chega às famílias fortalecendo os laços educativos. No documento avaliativo, agora surgem novos parâmetros, focando nas vivências e experiências da criança, sem registro dos indicadores considerados inadequados por nós, como, por exemplo, “consegue”, “alcançou”, “precisa de”. Priorizamos a criança crescendo por meio de seus próprios parâmetros, individuais, pulsantes e únicos. Dessa forma, o título encontrado para esse documento em movimento é “Vivências”. O formato é digital, escolhido intencionalmente por possibilitar a inserção de múltiplas linguagens e o alcance das famílias, visto que os processos de inovação tecnológica avançam rapidamente por todas as áreas, incluindo e sendo muito bem-vindos à Educação. Nessa linha, o documento “Vivências” contempla múltiplas linguagens, com fotos, vídeos e textos, considerando texto como escrita formal, escrita poética, mini-histórias e histórias de aprendizagem. A estrutura pedagógica do documento é embasada na proposta da Rede Municipal de Educação de POA para a Educação Infantil, em que a jornada diária da criança flui entre “Tempos”, desde o tempo de chegar até o tempo de despedir-se, perpassando por tempos de oportunizar, desemparedar, historiar, entre outros. Esses tempos se atravessam e se interligam pela

<sup>36</sup> Especialista em Educação Infantil pela PUCRS. Professora de Educação Infantil da RME/POA. Diretora da EMEI Protásio Alves. E-mail: lucimc@portoalegre.rs.gov.br

<sup>37</sup> Especialista em Educação Infantil pela FAPA. Professora Educação Infantil da RME/POA. Coordenadora Pedagógica da EMEI Protásio Alves. E-mail: ane.heck@gmail.com

<sup>38</sup> Especialista em Educação Infantil pela UFRGS. Professora Educação Infantil da RME/POA, na EMEI Protásio Alves. E-mail: aidapontobatista@gmail.com

nossa jornada, sendo cada um imprescindível para o desenvolvimento integral das crianças. No documento “Vivências”, para cada tempo surgem as experiências da criança, por meio de fotos, que registram momentos e conversam com os textos e as legendas, *links* de vídeos da criança e seus amigos, histórias de aprendizagem refletindo sobre os processos individuais ou coletivos, mini-histórias fazendo a memória de momentos significativos e escritas poéticas com o olhar dos educadores para momentos especiais. Importante também é a autoria da criança, criando espaço para algumas propostas escolhidas como suas favoritas e seu relato sobre estas, bem como escolhas dos educadores para a criança, reforçando suas conquistas e bonitezas. Significativa também é a inserção das falas das crianças, cujo universo infantil transborda em conceitos, pensamentos e hipóteses apaixonantes. Por último, porém de mesma importância, um *link* para as famílias preencherem a avaliação desse processo. Por fim, esse documento registra o momento único de cada criança, encanta com páginas virtuais, nas quais vão surgindo crianças potentes, protagonistas, transitando entre variadas experiências durante a jornada diária. Então, a questão dos processos avaliativos está resolvida? Não! Mas continuamos na busca por expressar melhor o que planejamos, o que executamos e como avaliamos.

**Palavras-chave:** Avaliação; Documentação; Infância; Desacomodação; Reconstrução.

## Introdução

O presente relato de experiência refere-se a uma Escola Municipal de Educação Infantil do Município de Porto Alegre, a qual se vê questionadora e estuda em grupo na busca de respostas e novos caminhos pedagógicos, com o objetivo de enxergar as crianças se desenvolvendo com toda a sua potência. A escola estuda e questiona novas “tendências” e pesquisadores/autores contemporâneos de grande visibilidade, buscando refletir sobre suas contribuições, avaliando os reais avanços para as práticas pedagógicas. Dentro desse movimento, iniciou-se um percurso rumo a uma jornada autoral, recheada de maravilhosas contribuições e inspirações de autores mais contemporâneos que inspiram e apaixonam e outros que são referências eternas. Investiram-se esforços na construção de um documento avaliativo que apresentasse à comunidade escolar, em especial às crianças e aos seus familiares, o processo de desenvolvimento e construção das aprendizagens que acontecem na etapa da Educação Infantil. Oliveira-Formosinho (2020), diz que “A pedagogia se cria no momento da ação, no espaço da ação, da ação transformadora. Porque pensa, porque se quer ética. Num caminho que se faz caminhando”. Desse modo,

este relato convida os leitores a percorrer esse caminho, andando de mãos dadas, a fim de compartilhar experiências e adicionar novas rotas. Acredita-se que nesse compartilhar de experiências as professoras<sup>39</sup> e comunidades escolares possam se inspirar, como um pouco de ar fresco entrando pelas janelas. Ar que circula por dentro de escolas e corações, agregando mais sentido às propostas e repercutindo intencionalidade pedagógica.

O relato está estruturado em três sessões ou possíveis roteiros de caminhada, sendo eles: 1) Ponto de partida – por que vislumbrar um outro caminho?; 2) Um passo de cada vez, iniciando uma nova caminhada; 3) Em que ponto a escola está nessa caminhada e em qual pode e quer chegar?. Nas considerações finais, propõe-se a reflexão sobre o impacto dessa nova modalidade de registro de avaliação, compartilhando-se os relatos dos familiares sobre essa experiência e o modo como esses *feedbacks* inspiram a escola a seguir em frente nessa caminhada.

### **Ponto de partida – por que vislumbrar um outro caminho?**

O movimento de repensar o modo de registrar as aprendizagens das crianças é constante nas escolas de Educação Infantil, e na EMEI Protásio Alves o tema tornou-se uma inquietação imensa. Em 2018 a escola parou de produzir os chamados “portfólios” por entender que, no formato em que eram feitos, não representavam a caminhada pedagógica das crianças. O material intitulado portfólio era composto basicamente por produções, algumas imagens descontextualizadas e textos questionáveis. Em 2019 o documento avaliativo entregue aos familiares foi um parecer descritivo individual de cada criança, documento que também não era o ideal desejado pela escola. Já vinha-se discutindo uma nova prática, com parâmetros diferentes, e essa escrita em formato de parecer descritivo individual não refletia a forma como as crianças eram avaliadas na escola. Se a prática focava em propostas ricas em experiências, em vivências reais, o que pretendiam avaliar era o percurso da criança nessa ação, como ela vivia esse

---

<sup>39</sup> Na escrita do texto as autoras usam o gênero feminino como forma de valorizar a autoria feminina na Educação Infantil, uma vez que as mulheres representam 99% das profissionais da Educação nessa etapa. Na EMEI Protásio Alves, no recorte de tempo referente à prática descrita nesta escrita, existem dois profissionais do sexo masculino.

momento. Torna-se irrelevante se ela “alcançou” algum objetivo esperado pela educadora. Diante de todas essas inquietações, chegou-se ao ponto de não se conseguir mais realizar a escrita em formato de pareceres, mas ainda sem ter um novo documento que os substituísse.

A experiência vivida em 2020, durante o período no qual, devido à pandemia da Covid-19, as atividades presenciais precisaram ser interrompidas, acelerou a caminhada das educadoras. Embora marcado por muitas incertezas, também proporcionou um tempo para estas retomarem os estudos individualmente e como grupo. Por meio de reuniões formativas virtuais, muitas leituras e trocas, refletiu-se sobre o que vinham sendo e fazendo como escola até então. Conheceram-se outras formas de planejar, registrar e comunicar as proposições e as múltiplas formas de tornar visíveis os processos das crianças. Também se reforçou a importância da troca entre os pares ao registrar e refletir sobre o cotidiano e as práticas desenvolvidas.

Levando em conta o artigo 29 da LDBEN (BRASIL, 1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” sabíamos que precisávamos de algo melhor, mais vibrante e que pudesse conter todo o potencial que vemos em cada criança.

Assim, ancorados nos estudos sobre as Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), a escola se aprofundou na Documentação Pedagógica como estratégia que “envolve um modo de olhar, de refletir de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens de crianças e adultos” (FOCHI, 2019 p. 13) e iniciou um processo de lapidação dessa prática que envolve ação-registro-reflexão-colaboração.

A escrita das mini-histórias surgiu como mais uma forma de “sair das descrições simplificadas sobre o cotidiano e as aprendizagens das crianças” (FOCHI, 2019, p. 20) e concretizou-se em uma prática pertinente para documentar todas as *bonitezas* que as crianças vivenciam na escola. Para algumas educadoras, essa forma de escrita ajudou a ampliar o foco do olhar para as minúcias da vida cotidiana, redescobrando a prática e o prazer ao redigir es-

critas mais poéticas e acolhedoras, que registravam e encantavam ao tornar visível toda a potência de cada criança, individualmente e no grupo social que é a escola.

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade; tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, sempre novo a cada manhã, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto a seu redor, e principalmente, nós adultos\educadores, saibamos encantadas e fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação que leva ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998, p. 6)

Mudar a rota e seguir um novo caminho, dentro de um coletivo de professoras e demais profissionais da Educação, não acontece sem que se tenham condições necessárias como tempo para planejamento. Nesse aspecto, é importante salientar que na Rede Municipal de Porto Alegre, na gestão 2020-2024, as escolas voltaram a contar com os momentos de formação pedagógica mensais, nos quais toda a escola se reúne para estudar, refletir e propor. É um tempo importante de formação continuada, tão necessário e desejado, um direito estabelecido na LDBEN desde 1996, mas que nem sempre é garantido aos profissionais da Educação pública. Ainda falando desse direito à formação continuada, cabe destacar que a escola em questão conta com autonomia para planejar os encontros de formação continuada, de modo que estes atendam às características, às demandas e às necessidades de sua comunidade escolar. Esse princípio da gestão democrática é fundamental para garantir e criar espaços de estudos e reflexões que conduzam a caminhos como os que vemos descritos a seguir.

### **Um passo de cada vez, iniciando uma nova caminhada**

Nos encontros de formação continuada planejados para 2021, a coordenação pedagógica iniciou os primeiros passos. Propôs a revisão de textos de autores conhecidos, aprofundou os estudos sobre a BNCC da Educação Infantil e buscou que as professoras refletissem sobre suas práticas. Nesse grande e audacioso

movimento, buscou responder a muitos questionamentos, principalmente sobre os parâmetros que a partir de então serviriam para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. O que realmente mostra que a criança está em desenvolvimento? Como tornar efetivamente visíveis as vivências e as aprendizagens? Em meio a esses questionamentos, a Rede Municipal de Educação estava construindo a nova proposta pedagógica municipal “com a contribuição de todas as escolas desta etapa de ensino, após rodas de conversa e grupos de trabalho” (PORTO ALEGRE, 2021). A escola contribuiu ativamente na construção dessa proposta, e no texto final aparecem escritas inspiradoras de algumas professoras. Nesse sentido, as contribuições referentes à descrição dos “Tempos”, seu processo de reflexão e escrita também ajudaram a desenvolver esse modelo de registro das aprendizagens das crianças.

No documento de registro avaliativo criado pela escola, surgiram novos parâmetros, com foco nas vivências e experiências da criança, conforme a proposta curricular, na qual lemos que

Os tempos da organização curricular propostos no cenário apresenta uma estrutura baseada na relação de interdependência dos tempos, com fluidez, flexibilização, em um movimento de circularidade, na qual todos os momentos têm importância e se complementam no cotidiano da escola. Tempos que contemplem as interações e brincadeiras (DCNEI/2009) como eixos norteadores do currículo, numa perspectiva de acolhimento. (PORTO ALEGRE, 2021, p. 7)

Assim, foi priorizado um olhar sobre a criança crescendo por meio de seus próprios parâmetros: individuais, pulsantes e únicos. O título encontrado pela escola para esse documento em movimento foi “Vivências”. O formato é digital, escolhido intencionalmente por possibilitar a inserção de múltiplas linguagens e o alcance das famílias, visto que os processos de inovação tecnológica avançam rapidamente por todas as áreas, incluindo e sendo muito bem-vindos à Educação. Durante o ano de 2020, no período de proposições à distância, as educadoras aprenderam a usar o aplicativo Canva®, que lhes permitiu criar uma identidade visual para as publicações da escola. Em 2021, passaram a usar esse aplicativo também para realizar seus registros, incluindo planejamentos, processos e resultados das propostas, inserindo

imagens enviadas pelas famílias, produzidas pelas educadoras e posteriormente compartilhadas via WhatsApp®.

Nessa linha, o documento “Vivências” é composto por fotos, vídeos e textos. Nessa escola a gestão democrática é o eixo principal do trabalho com as educadoras e os educadores, respeitando a caminhada de cada um. Dessa forma, a escrita do texto no documento “Vivências” apresentou-se bastante variada. A escola considera texto a escrita formal sobre o desenvolvimento da criança que pode ser complementada por escritas poéticas, mini-histórias (FOCHI, 2019) ou histórias de aprendizagem (NEW ZEALAND, 2017). Esse documento se configura como uma nova rota que se apresentou para a equipe da escola em 2021 durante uma reunião de formação pedagógica. Com base na organização do cenário “Tempos”, da Rede Municipal de Educação (RME), a escola optou por organizar o documento “Vivências” nessa linha, entendendo que

[...] trazemos a ideia da estrutura curricular dos tempos numa compreensão da intencionalidade educativa, do tempo de previsibilidade possível a cada dia, ou seja, tempos de pensar a escola para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, não igual, mas diversa. Optamos por usar os tempos com verbos no infinitivo com o intuito da representação do movimento que tanto caracteriza as escolas infantis da Rede Municipal de Educação, respeitando a identidade de cada escola, mas propondo uma linha comum que desencadeie muitas escolhas e possibilidades no processo da garantia dos direitos de cada criança explorar, expressar, participar, brincar, conviver e conhecer-se. (PORTO ALEGRE, 2022)

Todos os “Tempos” da jornada das crianças na escola são contemplados e valorizados no documento, por meio desse olhar que foca nas riquezas do cotidiano, não sendo um mais importante que outro, e destaca para as famílias como a escola entende e vivencia a Educação Infantil, distante da valorização das práticas mais transmissíveis representadas pelos “trabalhinhos” e cada vez mais próximas da valoração das experiências de vida coletiva das crianças.

Em um primeiro momento o desafio foi exatamente esse registro ampliado, aprofundado e individualizado. A equipe diretiva trabalhou com o grupo que os “Tempos” estavam organizados em páginas separadas no documento, a fim de serem contem-

plados, mas que não precisavam efetivamente serem segregados ou apresentados de forma estanque. Os registros precisavam ser articulados, assim como sugerem os tópicos dos Campos de Experiência e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento contidos na BNCC (BRASIL, 2018). Esse aspecto ficou mais claro à medida que, por meio da leitura dos documentos escritos por professoras, a direção e a coordenação pedagógica acompanhou, avaliou e propôs sugestões em relação aos registros escritos e fotográficos.

Outro desafio que necessitou de muita organização e reflexão no grupo da escola foi a seleção de fotos e escritas, o qual vem sendo constantemente aprimorado dentro da própria estratégia da documentação pedagógica. Foi preciso realizar um movimento que suscitou a avaliação para a contextualização do documento, visando fugir das práticas descontextualizadas e sem intencionalidade de criar ou preparar uma ação para colocar nele e então preencher determinado “Tempo”. O objetivo foi documentar ao longo do semestre/ano as vivências e as aprendizagens das crianças e não criar um momento artificial. Esse cuidado foi e ainda é avaliado como uma forma de não burocratizar a escrita do documento “Vivências”.

Dessa forma, cada equipe organizou-se na seleção de imagens e escritas bem como realizou a entrega para as famílias em formato virtual. Em resposta, receberam *feedbacks* extremamente positivos e repletos de significados. A mãe de uma das crianças, por exemplo, relatou nunca ter visto seu filho daquela forma, por ser uma criança considerada mais “difícil”. Outro familiar compartilhou o documento com diversas pessoas da família, tamanha a emoção que ficou ao vê-lo. Houve uma das famílias que compartilhou a avaliação do filho com professores universitários do seu círculo de convivência e estes entraram em contato com a escola, na busca de entender melhor como foi o processo de construção do documento “Vivências”. Foram diversos retornos recebidos formalmente via Google Forms® e informalmente pelos aplicativos de mensagens e relatos pessoais.

Entre avanços, paradas, retrocessos e um novo avançar, a escola encontrou um modelo que inspira, mostra as riquezas das crianças e chega às famílias fortalecendo os laços educativos em

todos os membros da comunidade escolar. Revelou-se como um documento que ressalta o olhar sobre uma escola infantil que vê a potência de cada criança pelo que ela “já é” e não pelo que pode “virá a ser”.

### **Em que ponto a escola está nessa caminhada e em qual pode e quer chegar?**

Atualmente a escola está na segunda versão do documento “Vivências”, pois alguns ajustes foram necessários para que este fosse ainda mais informativo e inspirador para as educadoras, as crianças e as suas famílias. Nessa segunda versão vemos reflexão e propostas no seguintes pontos:

- menor quantidade de texto de conteúdo técnico-pedagógico, buscando uma descrição que narre para além do que ilustram as fotos selecionadas, em linguagem acessível às crianças e aos seus familiares;
- maior articulação e flexibilização das páginas sobre os “Tempos” (já previstos na primeira versão), tendo em vista que, para algumas crianças, determinados tempos da jornada são mais ou menos significativos que outros;
- a possibilidade de contemplar o olhar da criança sobre seu processo, na criação do espaço para algumas propostas escolhidas como suas favoritas e seu relato sobre estas;
- inserção intencional das falas das crianças, de forma contextualizada nas imagens ou na escrita das educadoras, em que seu universo infantil transborda em conceitos, pensamentos e hipóteses encantadoras;
- registros escolhidos pelas educadoras com a criança, reforçando suas conquistas e *bonitezas*;
- apresentação do projeto do documento “Vivências” desde o início do ano letivo, para que as educadoras tenham autonomia na sua construção, flexibilidade e organização do seu tempo individualmente e em equipe;
- apresentação da versão final de sua avaliação em primeiro lugar para a criança, em um momento de conversa com esta, para que ela possa rever, por meio das imagens selecionadas

pelas educadoras, como alinham seu percurso – nesse momento as educadoras também têm a oportunidade de retomar para a criança o que foi mais significativo nesse documento;

- garantia de tempo na jornada de trabalho para planejamento e registro por meio do cumprimento parcial do direito a  $\frac{1}{3}$  da carga horária de planejamento, conforme estabelece a LDBEN e se reafirma na Lei do Piso;
- conselho de classe garantido para a equipe de cada turma com a presença da coordenação pedagógica e um dos membros da equipe diretiva e demais professoras de áreas especializadas, com o objetivo de alinhar as principais informações sobre cada criança que precisam constar no documento “Vivências” bem como traçar estratégias para outras situações pontuais, como encaminhamentos para avaliações especializadas com fonoaudiólogo, por exemplo.

## Considerações finais

A Escola Municipal de Educação Infantil Protásio Alves compartilha com alegria o relato dessa experiência, pois comprova, com o *feedback* das educadoras e das famílias, que o documento registra o momento único de cada criança dentro do grupo. Encanta por meio das páginas virtuais, nas quais vão sendo apresentadas crianças potentes, protagonistas, transitando entre variadas experiências durante a jornada diária. Para os educadores, sair do caráter classificatório do “consegue” ou “não consegue” libertou-os do “olhar avaliador” com foco na deficiência e despertou-os para o “olhar observador, parceiro e aprendente” junto das crianças nesse ambiente rico em vivências que efetivam aprendizagens significativas.

Então, a questão dos processos avaliativos nessa escola está resolvida? Não! A escola continua na busca por expressar melhor o que planeja, executa e avalia.

Sendo assim, nesse eixo específico de formação de professores, este relato vem fortalecer a importância de refletir sobre o acesso ao direito de  $\frac{1}{3}$  da carga horária de planejamento, expresso na LDBEN, art. 67, complementado pela Lei nº 11.738 (Lei do

Piso), no art. 4º, e previsto como indicador de qualidade na meta 16 do PNE. Para compor um documento como o descrito aqui, as profissionais da Educação, ao longo de todo o texto referenciadas no gênero feminino por serem 99% da força de trabalho na Educação Infantil brasileira, ainda têm muito o que lutar para de fato usufruir desse direito e não sobrepor essa demanda à sua jornada de trabalho doméstica.

Um documento como o “Vivências” agrega qualidade à Educação Infantil ofertada, porque ele não é um instrumento final, mas um instrumento construído de forma coletiva no caminhar do dia a dia de cada grupo de crianças e suas educadoras dentro de uma escola pública.

No entanto, um documento como o “Vivências” é um alento, um “letreiro luminoso”, um documento que só pode ser escrito em instituições que celebram a infância e protegem as crianças de práticas como o apostilamento, o ensino domiciliar e os sistemas de ensino em plataformas digitais que em nada conversam com o universo das comunidades escolares, tão diversas neste país continental. É um documento que cumpre o que determina o art. 31 da LDBEN, que diz que “Na educação infantil a avaliação far-se-a mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Por isso, a EMEI Protásio Alves convida a todos para seguir sua jornada por meio das suas redes sociais, fica de portas abertas para receber visitas de estudantes e profissionais da Educação interessados em conhecer melhor sua prática e esperança que, por meio deste relato, possa inspirar novas caminhadas rumo a uma Educação pública, gratuita, laica e de qualidade que respeite e celebre a infância.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Parecer CNE/CEB 022/98. Brasília, DF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.738**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 30 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) Acesso em: 30 ago. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf) Acesso em: 29 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Escola de Educação Básica (ESEBA). Parâmetros Curriculares Educacionais Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível em: [http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/versao\\_final\\_pce\\_2016\\_ei\\_0.pdf](http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/versao_final_pce_2016_ei_0.pdf). Acesso: 12 nov. 2022.

FOCHI, Paulo Sergio (Org.). **Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura infantil - OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

NEW ZEALAND. Ministry of Education. **TE WHARIKI: Early childhood curriculum**, 2017. Disponível em: <https://assets.education.govt.nz/public/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Webinário Internacional - Percorrendo o Brasil o Brasil: desafios e potencialidades nos itinerários da educação das Infâncias nas IFS. **YouTube**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTk36P9fGGo&t=3531s>. Acesso em: 29/08/2022

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed>. Acesso em 18 de agosto de 2023.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil: cenário tempos**. Porto Alegre: SMED, 2021. Disponível em: [https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu\\_doc/noticias/2021/10/20/Educacao.pdf](https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_doc/noticias/2021/10/20/Educacao.pdf). Acesso em: 29 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppp.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

# Mitologia Afro-Brasileira na Escola: conversando com o autor Reginaldo Prandi

Lucilene Rezende Alcanfor<sup>40</sup>

Jorge Garcia Basso<sup>41</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta um relato das experiências compartilhadas entre professores das Redes Municipais de Educação Básica, pesquisadores e estudantes de Graduação do curso *Mitologia Afro-Brasileira na Escola*, realizado no projeto de extensão universitária *Arte Popular e Literatura na Escola*, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O curso teve como proposta estudar a produção literária do escritor Reginaldo Prandi que aborda a mitologia iorubá destinada às crianças e aos jovens bem como discutir as suas possibilidades como literatura e material didático na construção de uma pedagogia decolonial e antirracista na escola.

**Palavras-chave:** Mitologia Afro-Brasileira; Literatura Infantil e Juvenil; Reginaldo Prandi.

## Introdução

O curso *Mitologia Afro-Brasileira na Escola* foi uma proposta de extensão universitária desenvolvida como atividade do projeto *Arte Popular e Literatura na Escola*, aprovado pelo Programa de Bolsa de Extensão, Arte e Cultura (Pibeac) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-BA).

Elaboramos um programa de curso de 60 horas de atividades distribuídas em dez encontros quinzenais que ocorreram de março a julho de 2022. Como o curso foi desenvolvido de forma *online*, pela plataforma Google Meet, tivemos a participação dos alunos dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB e Pedagogia bem como pesquisadores e professores da Educação Básica de vários estados do Brasil. A proposta visava ao

<sup>40</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EHPS/PUC-SP); pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB - Campus Malês). E-mail: lucilencanfor@unilab.edu.br

<sup>41</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EHPS/PUC-SP); pós-doutorando no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB - Campus Malês). E-mail: jorgebasso@unilab.edu.br

estudo da produção literária infantil e juvenil do escritor Reginaldo Prandi – *Os Príncipes do Destino: Histórias da mitologia afro-brasileira, Ifá, o Adivinho, Xangô, o Trovão, Oxumarê, o Arco-íris, Contos e lendas afro-brasileiros: A criação do mundo e Aimó: Uma viagem pelo mundo dos orixás* – e a análise das suas possibilidades de uso como literatura e material didático para a abordagem das culturas africanas e afro-brasileiras na escola. No sétimo encontro do curso, contamos com a participação do autor Reginaldo Prandi para uma roda de conversa, na qual pudemos tratar de questões relativas à sua trajetória de pesquisa como sociólogo bem como ao seu processo de criação literária como escritor e suas experiências no contato com escolas, professores, pais e alunos em diversas redes municipais de ensino. Com base no relato do autor, destacamos alguns aspectos dessa produção literária voltada à mitologia afro-brasileira e os desafios pedagógicos de se trabalhar com essa literatura na escola.

## Um colecionador de mitos

O sociólogo Reginaldo Prandi é autor de uma extensa produção literária que está distribuída entre os estudos sociológicos, a ficção policial e a literatura infantil e juvenil<sup>42</sup>. Neste artigo, vamos abordar as seis obras infantis e juvenis estudadas no curso de extensão, mas, antes de as apresentarmos, é importante destacar a representação dessa literatura no atual mercado das edições destinadas para crianças e jovens, impulsionada pelas mudanças promovidas pelas leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Essa legislação instituiu a inclusão da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar em âmbito nacional bem como auxiliou na implementação das orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Sobre a trajetória de Reginaldo Prandi e sua produção destinada ao público infantil e juvenil, consultar o artigo que publicamos anteriormente: *Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola* (ALCANFOR; BASSO, 2019).

<sup>43</sup> Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 17 de junho de 2004.

Apesar dos avanços, Souza (2016) chama a atenção para o fato de que foi somente com a promulgação das referidas leis que as temáticas da história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas puderam entrar para o escopo das preocupações acadêmicas e, de forma lenta, foram abrindo espaços em um sistema educacional que sempre esteve voltado para a reprodução dos valores das classes dominantes. Especificamente sobre a história da África, a autora destaca que até recentemente não se buscava compreender a história de nossos ancestrais africanos, pelo contrário, a intenção era apagar esses legados da nossa formação histórica e cultural, inicialmente pelas teorias evolucionistas de branqueamento, posteriormente pela ideia de uma suposta democracia racial. Desse modo, a única área de estudo que sempre considerou a presença africana entre nós foi a dos estudos sociológicos sobre religiões afro-brasileiras, especialmente o candomblé, pois, ao abordá-lo, não havia como não o associar a formas de religiosidades africanas.

Estamos prestes a completar vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, como afirma Antonacci (2016), é preciso fazer emergir os agentes históricos e as narrativas relegadas às margens da nação Brasil bem como formar professores atentos às lutas culturais e suas políticas de representação, frente à abolição, à república e à mítica da democracia racial. Para tanto, precisamos perceber e reconhecer os desafios epistêmicos e pedagógicos que essa legislação nos impõe. Ela é o resultado de séculos de lutas dos movimentos negros e indígenas que nos desafia a criar abordagens epistêmicas e grades curriculares e de práticas pedagógicas discursivas decoloniais (ANTONACCI, 2016).

Essa legislação alavancou uma produção que propunha novos personagens e novas abordagens para a criação literária infantil e juvenil, na qual sujeitos e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas emergem positivadas e ressignificadas. É no bojo dessa produção que Reginaldo Prandi inicia seu percurso como escritor no início dos anos 2000 e, como ele mesmo afirma, *naquela época não tinha livros que falavam de orixás e seus mitos, endereçados às*

*crianças e adolescentes [...], depois passou a ter, claro, mas antes não tinha*<sup>44</sup>.

O trabalho minucioso do sociólogo das ciências das religiões fez surgir o literato da mitologia iorubá. Seu primeiro livro sobre esse tema foi *Candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova* (1991), estudo no qual analisa a formação das casas de candomblés na região metropolitana da capital paulista. Para falar dos candomblés de São Paulo, na tentativa de mapear de onde vinha o fluxo dessa tradição religiosa, Prandi pesquisou 60 terreiros existentes na capital e depois foi atrás da origem deles, a maioria localizada na Bahia, mas também no Rio de Janeiro, em São Luís do Maranhão, em Manaus, no Rio Grande do Sul, no Rio Grande do Norte. Como resultado desse trabalho etnográfico, Prandi havia juntado muito material em sua pesquisa de campo que não foi utilizado. Quanto ao aproveitamento desse acervo documental, Lilia Schwarcz, da Editora Companhia das Letras, lhe sugeriu a publicação de um livro sobre mitologia iorubá.

Cheguei em casa, comecei a olhar o material e vi que realmente tinha muito material, que valia a pena. Só que tinha grandes buracos, tinha coisas que eu não tinha [...] então vamos cobrir esses buracos. Fiz um projeto para a FAPESP para poder fazer outra pesquisa de campo e a pesquisa passou a ser sobre mito dos orixás. Também não era só o que a gente ouvia, mas o que também estava registrado, porque todo autor que trabalha com candomblé, que trabalhou antes, sempre tem algum mitinho, alguma lenda pequena a que ele se refere, e você também tem toda a literatura feita por pesquisadores na África, em Cuba, ou pesquisadores estrangeiros no próprio Brasil. A pesquisa não era somente de campo, feita em terreiro, mas uma pesquisa feita com bibliografia. Eu tenho até hoje todas essas fontes escritas.

Foi assim que surgiu *Mitologia dos Orixás* (PRANDI, 2001a), um compêndio da mitologia iorubá, resultante de um extenso trabalho de dez anos de pesquisa, no qual Prandi conjugou um vasto levantamento bibliográfico sobre mitos iorubanos dispersos em estudos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, além de extensa experiência de pesquisa de campo, em que conseguiu recolher 42 histórias míticas. No total, a obra reúne 301 mitos – dos quais 106 são originários da África, 126 do Brasil e 69 de Cuba. O livro é considerado a maior e mais detalhada edição sobre mitos

<sup>44</sup> A partir desse trecho, iremos transcrever a conversa com o autor ao participar do encontro no curso de extensão universitária, destacando suas falas em itálico.

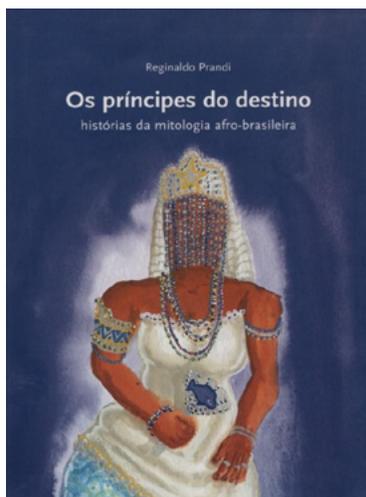
africanos e afro-americanos já publicado em edição única, tornou-se um sucesso editorial e foi muito bem-recebido pela crítica, indicado ao prêmio Jabuti e ganhador de vários outros prêmios.

Em *Mitologia dos Orixás* me baseei inteiramente na tradição, tudo que escrevo é aquilo que se fala no terreiro, ou aquilo que se falava entre os cultuadores dos orixás na África ou em Cuba, ou em outro lugar. Todas as fontes estão super indicadas, não tem nenhuma invenção minha. A única coisa que crio no livro é uma linguagem padronizada, uniformizada, inspirada na forma como os babalaôs declamavam esses mitos. [...] Esse livro também foi lido muitas vezes, por muita gente, muito palpite, muito cuidado.

Sua trajetória como pesquisador e ensaísta fundamentou a tradução literária empreendida pelo autor. Em seu livro *Os princípios do destino: histórias da mitologia afro-brasileira* (PRANDI, 2001b), bem como na trilogia: *Ifá, o adivinho* (PRANDI, 2002), *Xangô, o Trouão* (PRANDI, 2003) e *Oxumarê, o arco-íris* (PRANDI, 2004), o autor cria uma literatura dirigida ao público infantil e juvenil que guarda fidelidade aos enredos e ao formato narrativo que encontramos nos mitos iorubanos, recolhidos por ele em seus estudos etnográficos. Na mesma direção, encontramos *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo* (PRANDI, 2007) e *Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás* (PRANDI, 2017), dois romances juvenis que mesclam histórias mitológicas com histórias da escravidão e da diáspora africana.

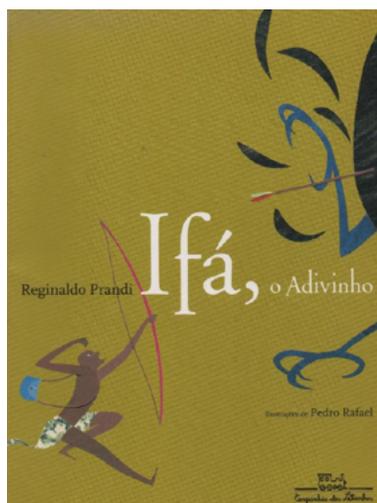
## Obras infantis e juvenis de reginaldo prandi sobre mitologia afro-brasileira

Figura 1 - Os Príncipes do Destino



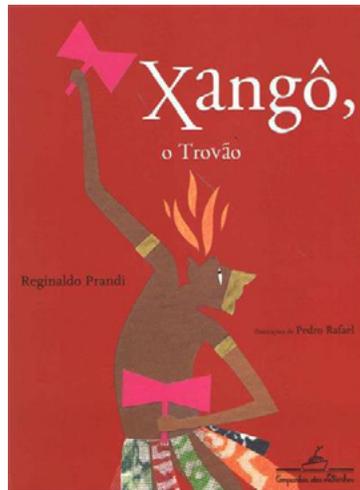
Fonte: PRANDI, 2001b.

Figura 2 - Ifá, o Adivinho



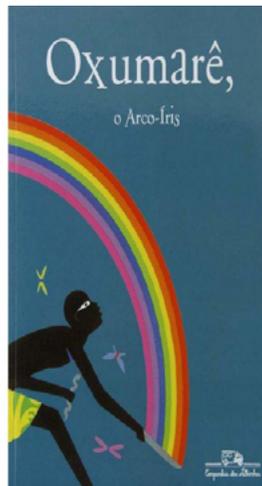
Fonte: PRANDI, 2002.

Figura 3 – Xangô, o Trovão



Fonte: PRANDI, 2003.

Figura 4 – Oxumarê, o Arco-Íris



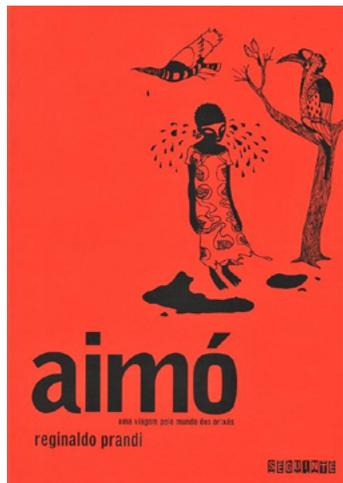
Xangô, Fonte: PRANDI, 2004.

Figura 5 - A Criação do Mundo



Fonte: PRANDI, 2007.

Figura 6 - Aimó



Fonte: PRANDI, 2017;

Vinte anos após o lançamento de *Mitologia dos Orixás*, Prandi recebeu de dois amigos (Carlos Eugênio Marcondes de Moura e Betty Mindlin) a sugestão de escrever sobre essas histórias para crianças. Ainda sobre o processo de produção desses livros, o

autor traz as seguintes informações complementares ao final de *Ifá, o Adivinho*.

Aceitei o desafio porque tive incentivo e a orientação generosa de Heloisa Prieto, que é mestra na arte de contar histórias. Lília Moritz Scharwarz e Heloisa Jahn, minhas editoras, acolheram as histórias e deram sábias sugestões, que não hesitei em seguir. Cada narrativa escrita foi lida, em inúmeras versões, para muitas crianças pela antropóloga e educadora Rosa Maria Bernardo, que delas recolheu críticas, sugestões e lindos desenhos. Acabei escrevendo para essas crianças do Núcleo Educacional Turma do Teddy e Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles, que desde o primeiro dia torceram pelos seus personagens prediletos, participando da redação do livro como leitores e comentadores muito interessados e exigentes. Seus palpites foram essenciais para que o livro ganhasse forma e nascesse (PRANDI, 2002, p. 63).

Mas sua primeira obra de ficção destinada ao público infantil e juvenil foi *Os Príncipes do Destino: histórias da mitologia afro-brasileira* (PRANDI, 2001b), com ilustrações de Paulo Monteiro. Publicada pela Cosac Naify, compôs a coleção *Mitos do Mundo*<sup>45</sup>. Prandi (2001b, p. 113) afirma que “este livro é para as crianças, mas a homenagem é para um homem de 93 anos de idade, Agenor Miranda Rocha, talvez o último remanescente vivo dos príncipes do destino”<sup>46</sup>.

A obra fala de 16 príncipes negros que tinham o ofício de colecionar e contar história. Para eles, tudo na vida se repete, pois o que acontece com alguém hoje nada mais é do que o passado de outra pessoa. Desse modo, conhecer o passado tornava possível saber o presente e o futuro. Nos candomblés do Brasil, pais e mães de santo também acreditam que tudo se repete, por isso continuam contando o que aconteceu no passado. Em *Os Príncipes do Destino*, Reginaldo Prandi (2001b) reconta essas fantásticas histórias dos tempos antigos, mostrando a beleza e a magia, a esperteza e a graça desses príncipes que, desde tempos imemoriais, zelam pelo destino de seus filhos.

Para além da criação literária, Prandi se considera um recon-tador da mitologia iorubá. Para ele, *as histórias recontadas não*

---

<sup>45</sup> Em 2022 a Pallas lançou uma nova edição revisada da obra com o título *Os príncipes do destino: Os odus de Ifá e suas extraordinárias histórias*, lindamente ilustrada por Anna Cunha.

<sup>46</sup> Sobre a trajetória de Agenor Miranda Rocha, ver Sodré e Lima (1996), Rebouças Filho (1998) e Basso (2016).

são inventadas, são histórias da tradição, ancoradas em sua obra *Mitologia dos Orixás*. Assim começou a criação de *Os Príncipes do Destino*, que é a história dos Odu<sup>47</sup>.

Praticamente é com esse livro que começo a ser um contador de histórias a partir da minha cabeça [...] só que os contos são contados com outras histórias, agora dirigido para outro público. Eles foram todos recontados, reescritos, escolhidos em função daquilo que acho que seria melhor recepcionado por esse público mais infantil [...]. Mas essa história de que teve essa reunião, que nessa reunião contou isso, contou aquilo [...] aí eu começo a juntar a tradição com a ficção, é nesse primeiro livro<sup>48</sup>.

Em seguida veio a trilogia *Ifá, o adivinho* (2002), *Xangô, o Trovão* (2003) e *Oxumarê, o arco-íris* (2004), que no começo eram um livro só. Como o autor e os editores achavam que ficaria uma obra muito extensa para crianças, resolveram dividir em três volumes. São livros independentes que contam os principais mitos dos orixás pertencentes às tradições afro-brasileiras: Exu, Ogum, Oxóssi, Erinlé, Logum Edé, Ossaim, Nanã, Omulu, Oxumarê, Euá, Iroco, Xangô, Obá, Iansão, Oxum, Iemanjá, Ibejis, Ajalá, Ifá, Odudua, Oxaguiã e Oxalá. As três obras foram ilustradas por Pedro Rafael, que usou a técnica de colagem colorida<sup>49</sup>.

As histórias presentes em *Ifá, o Adivinho* falam de personagens míticos do panteão iorubá, contam suas aventuras, revelam seus poderes e mostram suas fraquezas. São histórias dos orixás que fazem parte do patrimônio cultural que o Brasil herdou da África.

---

<sup>47</sup> Odu - em português, uma das acepções dicionarizadas da palavra “odu” é a de “resposta do oráculo à consulta feita com o opelê-ifá ou com sementes de dendê ou búzios, a partir da disposição que tomam esses elementos ao caírem” (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 2051). No Brasil, o oráculo do jogo de búzios é o mais utilizado por muitos pais e mães de santo. As histórias, ou mitos, desse corpo oracular estão classificadas em dezesseis capítulos, chamados *odus*. Cada capítulo está dividido em dezesseis seções, contendo cada uma delas dezenas de mitos. Sobre as artes divinatórias iorubanas, ver: Braga (1988), Cabrera (2004), Maupoil (2017), Verger (2012).

<sup>48</sup> Prandi se refere à estrutura narrativa do livro, pois está dividido em dez reuniões nas quais se reúnem os príncipes do destino para contarem as histórias mitológicas dos orixás.

<sup>49</sup> Reginaldo Prandi conheceu o ilustrador Pedro Rafael em decorrência da morte do artista Hector Julio Páride Bernabó, conhecido pelo nome artístico Carybé, que faleceu em Salvador/BA e seria o ilustrador de *Mitologia dos Orixás*. Prandi convidou o jovem artista para ilustrar sua obra, uma vez que vinha estagiando com Carybé. Na época, Pedro Rafael trabalhava com reconstituição de pinturas e imagens em um ateliê na Bahia e fazia curso de gravurista. Foi assim que ilustrou *Mitologia dos Orixás* e muitos outros trabalhos de Reginaldo Prandi.

Em tempos antigos, na África negra, um adivinho chamado Ifá jogava os seus dezesesseis búzios mágicos e desvendava o destino das pessoas que o consultavam em busca de solução para seus problemas. Ele ajudava as pessoas a resolver todo tipo de dificuldades, mas o que ele mais gostava era de ajudar seus consulentes a se defender da Morte. Um dia, a Morte, irritada com a intromissão de Ifá nos seus negócios, resolveu acabar com ele.

Mas Ifá, o Adivinho, foi salvo da Morte pela intervenção de uma corajosa donzela chamada Euá, e pôde continuar o seu trabalho de ler a sorte, predizer o futuro e proteger as pessoas da Morte. Ifá acreditava que tudo na vida tem solução, e sempre que alguém tinha um problema, ele se lembrava de alguma história antiga que ensinava como resolver a dificuldade (PRANDI, 2002, n.p.).

Os demais livros da trilogia, *Xangô*, *o Trovão* e *Oxumarê*, *o Arco-Íris*, seguem o mesmo formato narrativo. O primeiro fala de um poderoso rei chamado Xangô, que tinha a habilidade de soltar fogo pela boca, mas, ao exercitar esse poder para usar na guerra, acabou provocando uma tragédia para si próprio e seu povo. Mais tarde Xangô foi transformado numa divindade, num orixá. Suas histórias são narradas intercalando também com histórias de outros orixás que fazem parte da cosmovisão afro-brasileira. Prandi (2004, p. 63) afirma que “este livro é irmão gêmeo de Ifá, o Adivinho. Foram feitos juntos, são duas metades que se complementam”. O último livro da trilogia conta a história de Oxumarê, o Arco-Íris.

Um dia começou a chover e não parou mais. O solo ficou encharcado, os rios pularam de seus leitos. As plantas e os animais se afogaram, a doença e a morte prosperavam. Oxumarê apontou seu punhal de bronze para o alto e riscou um arco no céu, estancando a chuva. Desde então, sempre que chove em demasia, ele repete o gesto e detém as águas que caem das alturas. Quando isso se repete, todos podem ver o belo Oxumarê, no céu, com sua roupa multicolorida – é o Arco-Íris (PRANDI, 2004, n.p.).

Essa é uma das histórias que *Ifá* costumava contar. Nelas, procura soluções que resolveram problemas no passado imemorial e podem se aplicar ao presente. Para ele, histórias e problemas sempre se repetem. Com base nessas histórias míticas, vai-se desvelando um pouco da lógica interna do complexo civilizatório iorubá bem como dos conhecimentos e práticas que compõem os saberes de *Ifá*, o deus do oráculo, do conhecimento e da adivinhação. Ele é um dos muitos deuses que habitam o *orum*<sup>50</sup> e vivem

---

<sup>50</sup> Orum – céu, mundo sobrenatural, mundo das divindades, mundo dos orixás.

interferindo na vida dos homens. Representa a sabedoria para o aconselhamento, é a divindade que sabe sempre a melhor fórmula para que cada um de nós evite os ataques da doença e da morte, por meio dos seus sacerdotes, os *oluôs*<sup>51</sup> ou adivinhos.

A quarta obra infantojuvenil de Reginaldo Prandi, *A Criação do Mundo* (2007), faz parte da coleção *Contos e lendas* da editora Companhia das Letras<sup>52</sup>.

A Criação do Mundo [...] é a concepção da criação do mundo de acordo com os terreiros. Esse livro é muito curtido, as pessoas gostam muito porque [...] se têm duas versões: do Big Bang, que é a versão científica, e a versão mitológica de Adão e Eva. Agora com esse livro vocês aprendem que há outras possibilidades de ter outras versões mitológicas.

Como um misto de ficção e realidade, o livro conta a trajetória de vida da jovem Adetutu, mãe de Taió e Caiandê, que foi escravizada e transportada para o Brasil em um navio negreiro. No trajeto, ela sonha com a criação do mundo pelos orixás, os deuses negros do panteão iorubá. Ela torce para Oxalá realizar sua missão com sucesso, ganha a cumplicidade de Exu, vibra com a atuação de Xangô, emociona-se com Iemanjá. O livro mostra como os africanos escravizados, com suas crenças e costumes, trouxeram também sua versão mítica da criação do mundo, narrada em histórias repletas de momentos trágicos, mas também de aventuras comoventes e engraçadas. Prandi nos relatou, na conversa que tivemos no curso de extensão, o processo atual de produção da edição atualizada da obra que está para ser lançada.

Esse livro [...] passou por um processo de leitura sensível, ou seja, a editora tem uma equipe que lê o livro pra ver se tem expressões, palavras e descrições com aquilo que se faz hoje. Por exemplo, palavras que tem aqui e que não podem ser usadas mais, são palavras politicamente incorretas, por exemplo, escravo, não se usa mais, se usa o termo escravizado. Você não fala mais em tribo, você fala em aldeia, se for uma povoação, ou você fala em povo. [...] Não pode mais ter descrições explícitas de feminicídio, porque

<sup>51</sup> Adivinho/Oluô - “O dono do segredo”, o sacerdote; aquele que possui o conhecimento para interpretar o oráculo de Ifá ou o jogo de búzios. Significa literalmente “pai do segredo”, mas a palavra também poderia ser traduzida como “senhor do conhecimento”, porque é seu dever aprender, preservar e transmitir o vasto conhecimento oral que dá ao seu povo o significado e o sentido do mundo, da vida, dos deuses e dos homens.

<sup>52</sup> Em 2022 a Companhia publicou uma nova edição revista e atualizada, também ilustrada por Joana Lira.

o livro pode ser barrado numa escola, porque o feminicídio é algo muito execrado. Então você tem que fazer todo um trabalho que a pessoa fica sabendo das dificuldades, às vezes de relacionamento de casal que vai terminar em tragédia, mas você não pode escrever “aí ele pega a faca e mata a mulher”, não pode [...]. Ao passar por isso, as ilustrações também são analisadas. Então, os que fizeram a leitura sensível acharam que Adetutu, que está aqui presa no navio negreiro, está com uma feição muito alegrinha, a cara dela está muito tranquila e alegre, e não pode, teria que mudar a cara dela. Mas então se discutiu o seguinte: o livro não é sobre a criação do mundo? A capa, a ilustração não é sobre a criação do mundo, é sobre o tráfico negreiro, o tráfico escravista, então nós vamos mudar essa capa! Esse desenho continua existindo lá dentro, com a afeição de Adetutu modificada para uma feição mais triste, e aqui na capa vamos trazer um outro desenho que tenha mais a ver com a criação do mundo. As editoras modernas são de pormenores que a gente sequer pode imaginar. Quantas pessoas envolvidas cuidam de um livro para que o livro seja legal! É difícil que um livro saia ruim.

Em sua obra mais recente, *Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás* (2017), Prandi descreve as aventuras de uma menina igualmente nascida na África, que foi levada para o Brasil para ser escrava, no entanto a personagem se descobre em um lugar estranho, habitado apenas pelos orixás e espíritos que aguardavam o momento de seu renascimento. Ela não possuía nenhuma lembrança de sua família, nem de seu nome, apenas chorava por se sentir sozinha e não saber a quem pedir socorro. Por isso, ganhou o nome Aimó, que na língua dos iorubás significa *a menina que ninguém sabe quem é*. Tudo o que ela quer é retornar ao seu mundo de origem, porém, para tornar isso possível, Aimó inicia uma longa jornada pelos tempos mitológicos, acompanhada por Exú e Ifá, experimentando muitas aventuras com os orixás. Só assim ela pôde adquirir o conhecimento necessário para fazer uma escolha que lhe permitiu, enfim, voltar para casa.

### **A força dessa literatura na escola**

Na segunda parte da conversa, sugerimos aos participantes do curso a formulação de perguntas e considerações relativas às suas impressões de leitura das obras estudadas. Surgiram, então, questionamentos ao autor referentes às tensões produzidas no ambiente escolar por esse tipo de literatura, em face do precon-

ceito e da intolerância religiosa com a mitologia afro-brasileira na escola.

Então, isso é um problema, nós temos pelo menos  $\frac{1}{4}$  ou 30% da população brasileira, a maior parte é recém-convertida a uma igreja evangélica, e é um processo muito recente. Se você estudar, por exemplo, as igrejas evangélicas antigas, chamadas antigamente de protestantes, que são os luteranos, os adventistas, enfim, aqueles grupos mais antigos que estão há muito tempo fixados na sociedade, já passaram por um processo de acomodação, de tal modo que eles aprenderam, com o tempo, que existem muitas religiões e que é perfeitamente possível conviver com elas. Já os grupos mais jovens, as igrejas criadas há menos tempo e as pessoas convertidas, têm uma concepção, uma forma de agir [...], porque é uma questão muito de identidade. No Brasil você reafirma sua identidade evangélica neopentecostal renegando aquilo que é africano, embora você tenha isso presente o tempo todo na televisão, na música, na capoeira. Isso tudo provoca um empobrecimento cultural dessas pessoas que evitam as novelas porque tem muito artista que é do candomblé, personagens que são do candomblé, da umbanda. Mas isso é um problema de quem? É um problema da escola, não é um problema nem do autor, nem do editor.

Para Prandi, o desafio de se ensinar assuntos relativos às histórias afro-brasileiras não são, em termos de grau e profundidade, tão diferentes das dificuldades que se tem para ensinar outras disciplinas escolares, como matemática e português. Para ele, *a escola não seleciona só quem quer estudar, a escola pega todo mundo e no meio vai pegar gente que não quer estudar*. Para enfrentar esse problema *o professor tem que ter uma boa formação. Tem que entender que a função dele é educar, ou seja, é formar gente, é formar mentalidade, é formar cidadãos, não é ficar formando gente de seita, e aí a coisa vai se complicando*.

Sobre a questão do preconceito com a mitologia afro-brasileira na escola, fez a seguinte ponderação:

Preconceito não é só com o que se escreve ou o que se escuta, preconceito é um problema geral, generalizado que está em toda a sociedade. Cada pessoa encontra um jeito de lidar com ele. Não é meu problema lidar com isso, porque eu só escrevo. O problema é que, quando uma escola adota um livro, e cada escola tem um jeito, ela sabe como lidar com seus alunos, passa por muitas experiências que vão sendo acumuladas.

Dentre essas experiências, o autor destaca que uma delas é saber respeitar a posição dos pais, pois, se as famílias evangélicas

não querem que seus filhos leiam mitologia afro-brasileira, por supostamente atentar contra aquilo que a família acredita e defende, a escola deve liberar o aluno da atividade e passar uma atividade alternativa. No entanto, o que geralmente acontece é que surge por parte do aluno um sentimento de isolamento, que não parte da escola, mas dele próprio por se sentir excluído, porém, com o tempo, o aluno vai se integrando ao grupo e participando das atividades conjuntas.

Quanto à competência pedagógica do(a) professor(a) para lidar com essa temática, o autor também destaca que a editora geralmente tem um manual para o(a) docente a respeito dos livros adotados, demonstrando que, apesar de essa mitologia nascer como uma literatura religiosa, não se trata de uma temática religiosa quando se transforma em literatura escolar.

*Por exemplo, as histórias do Minotauro, de Hércules e de Thor são tão famosas porque há muitos filmes sobre os deuses nórdicos. Os deuses são muito transformados em super-heróis. Então, os livros são lidos não como se eles contassem as experiências de divindades, mas uma espécie de super-heróis que eles são também, porque têm poderes sobre-humanos. Quem tem poderes sobre-humanos ou são deuses ou semideuses ou super-heróis. Então há muito isso, quer dizer, [...] qual é a estratégia? Levar mais para o lado mitológico e menos religioso. O que vejo que os professores fazem, geralmente, é isso. Por exemplo, nunca uma escola, ou porque não tem tempo, interesse, vontade ou informação, vai dizer: - Agora vamos ao terreiro ver como Xangô aparece durante uma cerimônia! Nunca, nem passa pela cabeça deles. O que interessa é a história que está escrita no papel, ou eles preferem comprar a edição e-book.*

Desse modo, afirma o autor, cada escola escolhe um caminho que ela mesma vai construindo, mas para isso o(a) professor(a) precisa se dar conta de que ele(a) é um educador(a).

Se ele está lá para defender uma religião evangélica, que vá virar um pastor evangélico. Se ela está na escola tem que ser uma educadora. Também tem essa ideia de que os professores têm que ter uma consciência social do seu papel de educador. Se não tiver, é bobagem, melhor ficar lendo a bíblia. Então é isso, nunca teremos a leitura prazerosa de todos os alunos. Até mesmo porque temos alunos que não são evangélicos e não gostam desse tipo de personagem, gostam de outros. Nenhum personagem ficcional tem fãs em todos os grupos, todas as pessoas, todas as classes. E mesmo a história pode ser muito interessante para um e muito chata para outro. Então você tem que respeitar. O aluno lê isso como se fosse um problema de aritmética, ou uma redação de português com

mau gosto, com muita má vontade. Não é porque é um livro de tradição afro-brasileira que tem que ser melhor considerado do que qualquer outro livro. Então, [...] é usar da liberdade, se o aluno não quer ler porque a família não quer, tudo bem, ele vai fazer outra coisa. Vai receber outro livro pra ler, vai receber uma redação pra fazer, vai ter outra atividade. Só que ele vai ficar isolado.

Quanto ao preconceito racial em relação às culturas afro-brasileiras, Prandi considera que isso não é um problema somente da literatura, mas também acontece com o samba, com o futebol, portanto é um problema nacional e *o preconceito contra o livro de inspiração afro-brasileira só vai se resolver quando o Brasil resolver o problema do racismo. Enquanto a gente tiver racismo, vamos ter gente que vai dizer que Xangô é o diabo e [a criança] não vai querer saber das histórias dele.*

Outra estratégia literária adotada pelo autor é referente às características dos personagens dessa mitologia. *Quando você faz ficção, você cria tudo de acordo com a tua vontade, faz o que quiser, cria o personagem que quer, mata o personagem que quer, decide o que ele será na vida e assim por diante.* Em relação aos personagens afro-brasileiros, os quais geralmente são apresentados com certas características atraentes ao leitor, afirma que em sua obra *Aimó*, *o personagem principal é Exu. E todo mundo que lê gosta muito de Exu.*

Uma outra coisa que as escolas fazem, quando você tem pais evangélicos, é pedir que os pais leiam os livros para eles verem que o livro não tem nenhuma propaganda religiosa. Não tem nada que destoe daquilo que seria o esperado de um livro qualquer adotado por uma escola. Então é isso. Cada escola tem uma inspiração, uma estratégia diferente. Eu fui recentemente num núcleo de estudos negros onde tinham seis escolas presentes, tinha mais de trezentos alunos e no meio tinha muito evangélico. Nós fomos discutir *Aimó* e foi super legal. Então cada um reage de um jeito, cada escola tem uma resposta, [...] sempre que você mexe com coisas sobre as quais paira um preconceito, está lidando com um problema difícil. Se tivesse uma resposta certa pra isso, a gente liquidaria todo o preconceito racial que acompanha a humanidade desde que duas etnias diferentes se encontraram no meio do caminho.

Para finalizar o encontro, Prandi pontuou que muitas ações pedagógicas em relação à mitologia afro-brasileira vêm do preconceito e a desinformação sempre gera muito preconceito na hora da ação. Se for assim, não se pode ensinar sobre civilização ocidental, porque está montada em cima da mitologia grega, que é mitologia

de deuses da religião dos gregos. Como autor, nunca se preocupa com a destinação do livro, nem mesmo se sofrerá rejeição. Sua preocupação é escrever com base na proposta de qualidade exigida pela editora e não com a finalidade de ir para a escola.

## **Considerações finais**

O processo de produção editorial da obra infantil e juvenil de Reginaldo Prandi, apresentado neste relato de experiência, provoca-nos, educadores, bem como a sociedade, a enfrentar o racismo epistêmico ao levarmos a mitologia afro-brasileira para a escola. O estudo desse material na proposta de extensão universitária nos revelou o quanto essa literatura se apresenta como um valioso artefato didático para os desafios propostos pelas novas trilhas pedagógicas abertas pelas leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Ela vem provocando educadores e a sociedade a repensar os silêncios e os esquecimentos, oferecendo-se como um acervo didático interdisciplinar, de extraordinário valor estético, para mobilizar educadores na direção dos desafios impostos para a descolonização do currículo e das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

O trabalho formativo a partir dessa produção literária exige uma mudança epistemológica da prática pedagógica, pautada em uma pedagogia decolonial, pois a presença dessa literatura na escola é uma forma de intervenção estética feita para incidir sobre a razão colonial escolar intransigente que resiste, fazendo emergir narrativas e memórias como experiências de luta e reexistência de culturas que não se pode mais negar. Portanto o educador precisa ser sensível às poéticas dessas culturas, compreender que fazem parte de outras temporalidades e de outros espaços que não são ocidentais, que nelas existem outras formas de organização social e política, outras artes e saberes que estão assentados no corpo, na memória e no mito.

## **Referências**

- ALCANFOR, Lucilene Rezende; BASSO, Jorge Garcia. Infância, identidade étnica e conhecimentos de matriz africana na escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.
- ANTONACCI, Maria Antonieta. História e Pedagogia em “lógica oral”: Hall e “O Espetáculo do outro”. *Projeto História*, São Paulo, n. 56, pp. 281-313, maio/ago. 2016.

BASSO, Jorge Garcia. *Agenor Miranda Rocha: um professor entre dois mundos*. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRAGA, Julio. *Um estudo da adivinhação no candomblé*. Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Brasília*, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União, Brasília*, 11 mar. 2008.

CABRERA, Lydia. *Iemanjá e Oxum: Iniciações, Ialorixás e Olorixás*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva/Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia, 2001.

MAUPOIL, Bernard. *A adivinhação na antiga costa dos escravos*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

PRANDI, Reginaldo. *Os Candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova*. São Paulo: Hucitec; Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001a.

PRANDI, Reginaldo. *Os Príncipes do Destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac Naify, 2001b.

PRANDI, Reginaldo. *Ifá, o Adivinho: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

PRANDI, Reginaldo. *Xangô, o Trovão: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

PRANDI, Reginaldo. *Oxumarê, o Arco-Íris: histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

PRANDI, Reginaldo. *Segredos Guardados: orixás na alma brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRANDI, Reginaldo. *Contos e Lendas Afro-Brasileiros: a criação do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PRANDI, Reginaldo. *Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás*. São Paulo: Seguinte, 2017.

- REBOUÇAS FILHO, Diógenes. *Pai Agenor*. Salvador: Corrupio, 1998.
- SODRÉ, Muniz. LIMA, Luis Felipe de. *Um vento sagrado: história de vida de um adivinho da tradição nagô-kêtu brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.
- SOUZA, Marina de Mello. Nossa África. In: PAULA, S. M.; CORREA, S. M. S. *Nossa África: ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2016.
- VERGER, Pierre Fatumbi. *Notas sobre o culto dos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na antiga costa dos escravos da África*. São Paulo: Edusp, 2012.

# Infâncias e educação inclusiva: possibilidades e desafios

Maria Viória Honorato de Almeida<sup>53</sup>

Tatiani Rabelo Lapa Santos<sup>54</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência é fruto das vivências construídas com as crianças de uma turma de segundo período (estudantes de 4 e 5 anos) da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a partir da realização da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UFU. Ao adentrar o espaço escolar da ESEBA e observar e participar do cotidiano desse grupo durante o período de abril a julho de 2022<sup>55</sup>, constatamos que a turma era composta por um número significativo de estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, debruçamo-nos a compreender se o trabalho realizado com os educandos ocorria de maneira inclusiva e observamos como eram planejadas e desenvolvidas as práticas de ensino com o grupo. Para isso, ancoramo-nos em leituras de autores que abordam a importância de o trabalho nas instituições de ensino estar pautado no respeito às diferenças e na defesa de que todos os sujeitos tenham direito a uma Educação de qualidade e um espaço de aprendizagem que seja acolhedor e humanizador. A partir do referencial teórico adotado, como Azevedo e Betti (2014), Mantoan (2017) e Figueiredo (2002), realizamos observações participantes e escuta ativa das crianças durante os momentos de atividade em sala de aula e nos espaços externos da escola nos momentos de brincadeira, jogos e atividades diversas realizadas no decorrer do primeiro semestre de 2022. Mediante as observações e anotações efetivadas, constatamos que o cotidiano das crianças com a professora era permeado por práticas pedagógicas que envolviam histórias, músicas, leituras e brincadeiras. Os momentos de escuta ocorriam durante todo o tempo, visualizamos uma valorização da voz, do olhar e das múltiplas expressões das crianças. Dentre as atividades desenvolvidas com a turma, destacamos uma para expor neste relatório, na qual foi possível evidenciar a abordagem do tema *inclusão e diversidade* com as crianças e a maneira como elas se apropriaram do que foi realizado: durante a roda de conversa executada em sala de aula, fizemos a leitura da história *Tudo bem ser diferente* (PARR, 2002) e conversamos sobre o livro. Posteriormente, brincamos com nosso corpo utilizando o espelho, refletimos sobre a importância do respeito às diferenças e construímos *palitoches* em formato de bonecos com diferentes características. Essa atividade possibilitou observar a percepção que as crianças têm acerca desse tema e o modo como elas lidam com as diferenças existentes na turma. A partir do exposto, sinalizamos

<sup>53</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. E-mail: mariavitóriahonorato@gmail.com

<sup>54</sup> Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). Pesquisa sobre Infâncias e formação de professores. E-mail: tatianirabelo@hotmail.com

<sup>55</sup> Período em que o estágio foi realizado na ESEBA.

que a vivência com as crianças se constituiu um despertar de consciência sobre o tema inclusão, mostrando que elas são sujeitos singulares, cada uma com o seu tempo de desenvolvimento e uma forma particular de aprender. Foi possível compreender que a ideia de inclusão vai muito além de inserir as crianças na escola regular, é preciso uma prática que respeite as individualidades e limitações dos sujeitos e ofereça um ambiente de aprendizagem capaz de ampliar e horizontalizar as experiências e os saberes de todos(as). Um aprendizado importante durante a vivência com o grupo do segundo período foi a constatação de que a escola não pode dar conta de tudo, mas pode, especialmente, ser um local de acolher e respeitar as diferenças!

**Palavras-chave:** Crianças; Escola; Educação Inclusiva.

## Introdução

Durante a formação em Pedagogia buscamos o conhecimento de todas as áreas propostas no curso, e são apresentados diversos aspectos durante os anos de Graduação sobre o trabalho com as crianças. Um dos aprendizados construído até o momento no curso de Pedagogia é a importância de conhecer as crianças, suas maneiras de aprender e as possibilidades de desenvolvimento delas no cotidiano escolar. Nesse sentido, durante as aulas realizadas na universidade foi observado que junto aos estudos teóricos também existe a necessidade de vivenciar a prática no espaço escolar para conhecer melhor as crianças e as maneiras de aprender e ensinar que podem ser significativas para elas, ação que é proporcionada aos estudantes da Graduação durante o momento em que é realizado o Estágio Supervisionado, de suma importância na formação do pedagogo.

O Estágio Supervisionado é um componente curricular importante nos cursos de formação docente e está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, possibilita ao discente do curso de Pedagogia a oportunidade de conhecer e analisar a atuação dos docentes que atuam na Educação Básica no cotidiano escolar. Dessa forma, essa disciplina abre espaços para o desenvolvimento da interpretação dos diferentes campos de atuação do Pedagogia, oportunizando a reflexão e a construção de aprendizagens do estudante mediante ao que é observado no cotidiano escolar. Assim, o estágio supervisionado, ao articular teoria e prática, configura-se enquanto momento e espaço para que as(os) discentes possam refletir sobre

a realidade das instituições, trazendo contribuições a partir da parceria entre a universidade e as instituições educacionais.

Em consonância com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006), a experiência do estágio reafirma a vivência de atividades/práticas pré-profissionais supervisionadas, além de aliar teoria à prática, possibilitando aos estudantes uma formação mais coerente e adequada. Nesse sentido, essa disciplina tem sua relevância como processo dinâmico em que o aluno, por meio da iniciação profissional, tem a possibilidade de integrar os fundamentos teórico-metodológicos e conseguir problematizar a prática educativa, propor e desenvolver ações que possam responder as exigências da realidade escolar.

As atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado 1 na Educação Infantil foram orientadas, acompanhadas e avaliadas pelos respectivos professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Escola de Educação Básica (ESEBA). O componente prático do estágio foi realizado de forma presencial na escola concedente, proporcionando um melhor aproveitamento das vivências do dia a dia da sala de aula e da rotina com as crianças.

A partir do exposto, o presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência vivenciado por uma estudante do 3º ano do Curso de Pedagogia matriculada na disciplina de Estágio Supervisionado I (Educação Infantil e Gestão Escolar) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no ano de 2022 e constitui-se fruto das vivências construídas com as crianças que estudam no segundo período (estudantes de 4 e 5 anos) da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

## **Vivências do estágio**

Na prática de estágio realizada na ESEBA foi possível constatar que o trabalho realizado pelos docentes envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. A escola, em sua grande maioria, é composta por um quadro docente de doutores, mestres e discentes estagiários dos cursos de Licenciatura da UFU que participam de muitos projetos relacionados à Educação.

Em relação aos estudantes dessa escola, a distribuição das vagas é feita mediante sorteio público realizado anualmente, dentro do *campus* da universidade. A escola atende desde a Educação Infantil, a partir dos 4 anos de idade, até o Ensino Fundamental 1 (período vespertino), o Ensino Fundamental 2 (período da matutino) e a Educação de Jovens e Adultos/ EJA (à noite).

Na Educação Infantil, no local onde o estágio foi realizado, estão matriculadas 120 crianças, sendo 60 no primeiro período e 60 no segundo período. A escola não oferece creche. Durante a experiência de estágio foi possível observar que a estrutura escolar é composta por espaços de sala de aula, sala de informática, biblioteca, brinquedoteca (utilizada pelas turmas da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental), espaço cultural, do qual somente participam as crianças da Educação Infantil, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), anfiteatro e “floresta encantada”, espaço pertence à UFU utilizado também pelos alunos da Educação Física da universidade, com muito espaço verde, quadras, pista de corridas e um espaço com tanque de areia. Em relação ao uso dos espaços, as crianças seguem um cronograma para usá-los durante a semana.

Ao observar o espaço escolar, é possível constatar que os profissionais que ali atuam se preocupam com a acessibilidade da criança e existe uma organização nos ambientes e na sala de aula que é acolhedora. Nas salas de aula os brinquedos e livros estão acessíveis às crianças e o mobiliário é adequado, possuindo almofadas, cadernos, lápis, giz e papéis para desenhar. A estrutura física da escola proporciona segurança.

A estrutura da escola atende bem às necessidades das crianças e dos profissionais que nela atuam, o espaço interno da instituição pode contar com biblioteca repleta de literatura infantil, jogos pedagógicos, material didático, sala dos professores arejada equipada, computador para uso pedagógico, impressora, disponibilidade para realização de pequenas reuniões e atividades individuais. O ambiente de preparo das refeições é bem-equipado, amplo, arejado e higienizado diariamente.

É importante destacar que em relação à estrutura e à organização física e estética da escola, de acordo com os parâmetros básicos

de infraestrutura para Instituições de Educação infantil (BRASIL, 2006), a escola deve buscar ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil como promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006).

A rotina da escola coaduna com o seu projeto pedagógico balizando o cuidado com a criança e ao que se pretende com a Educação Infantil. As salas são divididas por faixa etária e trazem rotinas organizadas para cada idade, mesmo com as crianças pequenas a sequência das atividades eram combinadas com as crianças em suas respectivas salas. A rotina começava a partir do acolhimento das crianças já na chegada à sala, entre os vários momentos diários havia a conversa, as atividades em sala, o brincar, o lanche, as práticas educativas, a leitura e a exploração dos vários ambientes da escola, com visitas à biblioteca, ao parquinho e à horta. Esses momentos eram parte de combinados prévios com as crianças que já sabiam o que seria realizado durante o dia, o que evitava ansiedades desnecessárias no decorrer das atividades.

A partir da observação participante e da escuta atenta das crianças do segundo período, turma em que foi realizado o estágio, constatamos que o cotidiano é permeado por práticas pedagógicas que envolviam histórias, músicas, escritas com sentido, leituras e brincadeiras.

A turma na qual as observações do estágio foram realizadas é composta por 15 crianças com idade de 5 e 6 anos, uma professora regente, professores das aulas especializadas (teatro, brinquedoteca, espaço cultural e psicologia escolar) e um profissional de apoio.

Durante as aulas com a professora regente foi possível constatar um ambiente tranquilo, a profissional é bastante afetiva com as crianças, é visível o respeito que ela tem com a turma, usando um tom de voz calmo e baixo. Desde o primeiro contato as crianças da sala mostravam muita paixão pela escola, e percebia-se que isso era resultado do acolhimento que a docente e toda a escola proporcionavam.

No que se refere à nossa opção metodológica para atuação com as crianças, utilizamos uma abordagem qualitativa, pois entendemos que esta traz subsídios importantes para realizar a observação participante ora proposta pelas autoras deste trabalho. Compreendemos que nesse tipo de abordagem é possível valorizar a subjetividade dos participantes, as interrelações entre os participantes e o meio e a singularidade de cada processo histórico-cultural vivenciado pelos indivíduos, por grupos ou instituições (BOGDAN; BIKLEN, 1991).

A respeito da observação participante, Azevedo e Betti (2014) esclarecem que não é um “método” de pesquisa, é muito mais um contexto comportamental e um estilo pessoal usado na pesquisa de campo. Os autores apontam que “trata-se de uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados coletados. Ocorre mais facilmente depois que se é aceito pelo grupo estudado e o pesquisador que adota esse perfil geralmente utiliza maneiras variadas e específicas de coletar os dados” (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 297).

Assim, mediante a nossa escolha pelo uso da observação participante no contexto da ESEBA, foi possível perceber durante o acompanhamento das aulas que a professora não apresentava uma preocupação rígida com conteúdos, sendo um dos pontos que chamaram atenção, sempre respeitava as falas das crianças e conduzia as aulas respeitando as vozes e as experiências trazidas pelas crianças. No trabalho com a turma foi possível observar o respeito ao tempo de cada um.

É importante ressaltar que o trabalho educativo realizado com as crianças da ESEBA vincula-se à Teoria Histórico-Cultural, apoiando-se especialmente em Vigotski, e busca valorizar e horizontalizar as experiências das crianças nos diferentes contextos sociais, assim como as oportunidades criadas no espaço escolar para que a criança possa se expressar por diferentes linguagens. As ações desenvolvidas pelos docentes com as crianças envolvem a ludicidade, a música, as artes visuais, a dança, os esportes, a literatura (leitura e contação de história), a poesia e tantas outras formas que nós, adultos, utilizamos para expressar quem nós somos, o que pensamos e sentimos.

Os docentes buscam entender as crianças como autoras de suas ações, considerando o tempo/espaço em que elas estão, enfatizando cotidianamente sua participação no desenvolvimento de propostas pedagógicas proporcionando a todos(as) construir experiências, criar suas hipóteses, realizar investigações e vivenciar um momento mágico no espaço escolar, em que as crianças são convidadas a ouvir, dialogar, refletir e construir suas aprendizagens de modo lúdico e com significado.

Na proposta curricular da Educação Infantil da ESEBA (PCE, 2020), a infância e a valorização do seu protagonismo são consideradas primordiais para o desenvolvimento e o planejamento das ações no cotidiano escolar, visto que

As crianças existem e estão a todo o momento demonstrando aos adultos que são sujeitos da história e da cultura, fazem interpretações sobre o mundo e reinventam-no. Nossa proposta curricular encontra nessa articulação teórica, sustentação para desenvolver um trabalho pedagógico COM as crianças e não somente PARA elas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020, p. 9).

Assim, mediante as observações, consideramos que no espaço de Educação Infantil da ESEBA, especialmente na turma do segundo período que acompanhamos, são promovidas constantemente atividades lúdicas que proporcionam o aprendizado e despertam a imaginação das crianças, reconhecidas como integrantes de um contexto cultural e social, uma vez que são sujeitos que fazem parte das relações e dos processos sociais.

Em relação ao processo de avaliação na ESEBA, observamos que este ocorre por meio da construção de registros realizados pelas crianças (portifólios que contêm as atividades realizadas em sala); e registros tecidos pelos docentes por meio de relatórios e fotografias. Essa avaliação condiz com o que está escrito no art. 31 da Lei de Diretrizes e Bases, que afirma que a avaliação na Educação Infantil deve promover, encorajar por meio de registros sem, no entanto, assumir caráter quantitativo (BRASIL, 1996).

### **Das práticas realizadas com as crianças: aprendizagens construídas durante a experiência escolar na ESEBA**

A partir das observações realizadas na turma do segundo período da ESEBA, foram efetivadas algumas proposições junto

às crianças. Fizemos a leitura da história *Tudo bem ser diferente* (PARR, 2002) e conversamos sobre o livro. Posteriormente, brincamos com o nosso corpo utilizando o espelho, refletimos sobre a importância do respeito às diferenças e construímos palitoches em formato de bonecos com diferentes características, conforme pode ser visualizado abaixo:

Figura 1: Palitoches em formato de bonecos com diferentes características construídos a partir da história *Tudo bem ser diferente* (PARR, 2002).



Fonte: As autoras.

Compreendemos que essa atividade fez muito sentido para as crianças devido à maneira como elas participaram do momento de leitura da história e brincaram com seus corpos verificando as diferenças que existiam entre os estudantes da turma. Observamos que tal prática proporcionou uma experiência sensível para as crianças ao trabalharmos sobre a importância de respeitar e entender que todos são diferentes e temos jeitos e maneiras específicas de se comunicar, andar e aprender. Nesse momento, ressaltamos para turma que cada criança tem um tempo diferente de desenvolvimento e devemos compreender e acolher todos(as)!

A atividade desenvolvida com a turma também nos proporcionou refletir sobre como a inclusão pode ser trabalhada no cotidiano escolar e nos possibilitou constatar que a ideia de inclu-

são vai muito além de inserir as crianças na escola regular, sendo necessária uma prática que respeite as suas individualidades, potencialidades e possíveis limitações bem como considere essas crianças seres que se constituem e se constroem como sujeitos mediante a sua relação com o outro. A escola de ensino regular precisa conhecer os estudantes e dar a eles condições de acesso e aprendizagem em todos os espaços e atividades do cotidiano escolar (FIGUEIREDO, 2002).

Por fim, compreendemos que o estágio realizado dentro do âmbito escolar constituiu-se um espaço/tempo formativo, essencial no processo de formação e constituição da(o) docente, considerando que possibilitou refletir sobre a prática docente e a atuação das(os) professoras(es) dentro da instituição. Ter consciência da importância da articulação entre teoria e prática foi imprescindível para o desenvolvimento do estágio na ESEBA, pois, a partir das observações e dos trabalhos realizados, foi possível aprender de maneira mais significativa a importância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem das(os) estudantes.

### **Considerações finais**

É importante destacar que a vivência de estágio na ESEBA favoreceu reflexões sobre a formação docente, considerando que fomos inseridos num contexto no qual passamos a elaborar estratégias que proporcionaram aos educandos atividades práticas lúdicas e interativas. Durante o tempo de vivência na instituição, todas as atividades realizadas contribuíram para observar e perceber alguns conhecimentos e experiências que as crianças possuíam acerca do tema inclusão e o modo como elas lidam com as diferenças existentes na turma.

Foi possível abordar o tema inclusão e experienciar junto com a turma, de forma lúdica e respeitosa, a complexidade que o assunto envolve, sem um viés ingênuo. Nossas vivências com as crianças proporcionaram aprendizagens processuais, reflexivas e críticas, para que a turma conseguisse refletir sobre a importância de respeitar e valorizar as diferenças existentes nos contextos da sala de aula e da escola.

A partir do exposto, sinalizamos que a vivência com as crianças constituiu, para nós, um despertar de consciência sobre o tema inclusão, mostrando que as crianças são sujeitos singulares e diferentes uns dos outros, cada uma com o seu tempo de desenvolvimento. Foi possível compreender que a ideia de inclusão vai muito além da matrícula ou da simples presença física da criança público da Educação Especial na escola comum. É preciso uma prática que respeite as individualidades e as limitações dos sujeitos. Um aprendizado importante durante a vivência com o grupo do segundo período foi a constatação de que a escola não pode dar conta de tudo, mas pode ser um local de trabalhar com e a partir do respeito às diferenças!

Nas palavras de Mantoan (2017, p. 39), “há que se legitimar a escola como lugar de todos e para todos, configurando um projeto inclusivo de educação consubstanciado na diferença”.

## Referências

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 291-310, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i2.3189. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3189>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Educacionais Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (PCE – EI – ESEBA – UFU)**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: [http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/versao\\_final\\_pce\\_2016\\_ei\\_0.pdf](http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/versao_final_pce_2016_ei_0.pdf).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1991.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/arthu/Downloads/grmb,+art-03-inc.soc.v8-n2-art-03.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. Livraria da vila: Panda books, 2002.

# Aprendizagens e desafios do planejamento de uma ação pedagógica sobre emoções na Educação Infantil

*Melina Poiatti Nogueira*<sup>56</sup>

*Célia Regina Serrão*<sup>57</sup>

*Renata Marcilio Candido*<sup>58</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência tem como objetivo a apresentação de um plano de ação pedagógico planejado e desenvolvido durante a Residência Pedagógica na Educação Infantil da Universidade Federal de São Paulo em uma Escola Pública de Guarulhos com crianças de 4 a 5 anos de idade. Além disso, busca discutir e compreender as avaliações e as aprendizagens esperadas durante o processo de intervenção. O plano de ação pedagógica foi produzido com base no Quadro de Saberes Necessários de Guarulhos (GUARULHOS, 2019), nas observações da sala, conversas entre a professora-formadora e as professoras preceptoras, e teóricos da Educação Infantil. Com isso, o plano de ação estruturou-se a partir do trabalho com as emoções, os sentimentos e a afetividade das crianças. Ao final, foi possível observar os elementos que contribuíram para a formação docente durante o processo de Residência Pedagógica na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Relato de Experiência; Educação Infantil; Residência Pedagógica; Planejamento.

## Introdução

Este relato de experiência, assim como exposto no resumo, tem como objetivo a apresentação de um plano de ação pedagógico, planejado e realizado por meio do Programa de Residência Pedagógica (PRP), um dos pilares da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O programa cumpre a função dos famosos “estágios curriculares obrigatórios”, mas tem como objetivo a aproximação entre a universidade pública e as escolas públicas, neste caso, as de Guarulhos. Com isso, os residentes – como são chamados os estudantes que imergem nas escolas – são supervisionados por

---

<sup>56</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos. Pesquisa sobre Inclusão, Educação de Surdos e Educação Infantil. E-mail: melinapn.99@gmail.com

<sup>57</sup> Professora do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos. Pesquisa sobre Educação Infantil, Políticas Públicas e Formação de Professores. E-mail: celia.serrão@unifesp.br

<sup>58</sup> Professora do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos. Pesquisa sobre História da Educação e Tópicos Específicos da Educação. E-mail: renata.candido@unifesp.br

professores preceptores da universidade em uma das salas da escola, observam e são formados nas aulas da professora-formadora. Assim, nesse período imersivo de 30 dias foi possível perceber a grande importância desse Programa de Residência Pedagógica na formação inicial de professores dos Anos Iniciais e futuros gestores escolares.

A ação pedagógica que será apresentada foi elaborada a partir da observação das crianças e a percepção de que existe uma necessidade do trabalho em relação aos sentimentos e às emoções em consonância com o desenvolvimento da relação com o outro. Em conversa com a professora-formadora, foi possível perceber a existência de uma lacuna no desenvolvimento das crianças durante a pandemia, na forma como é conduzida a socialização das crianças em um momento pós-pandemia, além da necessidade e da importância de as crianças aprenderem a expressarem o que sentem em relação a diversas situações.

Além disso, no bimestre em que aconteceu a imersão desta Residência Pedagógica, a professora-formadora trabalhou várias obras literárias que fizeram parte do Abril Literário - um evento realizado pela Prefeitura de Guarulhos nas escolas municipais - como “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela” e os “Os Três Porquinhos”, mas também trouxe leituras para deleite das crianças, ou seja, o trabalho com literatura infantil era algo frequente na rotina das crianças.

Considerando que o trabalho da professora-formadora visava bastante à oralidade das crianças, durante as atividades existia sempre um diálogo entre elas por meio de perguntas e respostas. Por isso, trabalhar as emoções, entender como as sentimos e o que sentimos em cada momento, faz parte de um trabalho necessário para as crianças que estão voltando a se socializar na escola agora, pós-pandemia, e foi uma continuidade no trabalho com a oralidade.

Com isso, esta ação pedagógica tem como objetivo desenvolver as emoções das crianças pequenas para contribuir com o desenvolvimento do entendimento de seus sentimentos e da relação das crianças com o mundo à sua volta. A partir do planejamento dessa ação, foram predominantes as áreas de desenvolvimento, baseado

no Quadro de Saberes Necessários de Guarulhos, do “O eu, o outro e o nós”, que busca desenvolver, dentre outras coisas, a afetividade, os sentimentos e as emoções das crianças em seu convívio social e intrapessoal, a partir do saber – “Ampliar a interação social, a afetividade, a expressão de sentimentos e a empatia. Saber lidar com suas emoções” – e do aprendizado – “Conhecer e expressar seus sentimentos e emoções, nomeando-os” (GUARULHOS, 2019, p. 17).

A área “Traços, sons, cores e formas” tem como objetivo promover o desenvolvimento das crianças em tempos e espaços diversos, permitindo a focalização nas cores e nos traços por meio da manifestação artística e da desenvoltura da criança, com isso, será trabalhado o saber “desenvolver e expressar sensibilidade, imaginação, criatividade, ideias, sensações e sentimentos por meio da voz, do corpo e de diversos materiais” e “Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes” (GUARULHOS, 2019, p. 26).

Por último, será trabalhada a área “Corpo, gestos e movimentos”, que, por meio da brincadeira, desenvolve a comunicação e o desenvolvimento das expressões e das habilidades corporais, com isso, será trabalhado o saber “Conhecer, desenvolver, expressar e ampliar, progressivamente, as possibilidades do seu corpo” e o “Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (GUARULHOS, 2019, p. 23).

### **Planejamento da ação pedagógica<sup>59</sup>**

A intervenção será dividida em dois dias, sendo que no primeiro serão realizadas três atividades e no segundo serão realizadas duas atividades.

No primeiro dia farei a leitura do livro *O monstro das cores*, da autora Anna Llenas, com o livro aberto à frente das crianças, ficarei sentada no chão e vou pedir que as crianças sentem ao chão na minha frente. Após a leitura, será realizada uma roda de conversa com as crianças para conversarmos sobre a história e os

---

<sup>59</sup> Mantivemos o tempo verbal no presente por estar assim no planejamento das atividades.

sentimentos que foram citados (alegria, tristeza, medo, calma, raiva e amor), se elas já ouviram falar deles, o que elas sentiram ao escutar a história, se gostaram dos monstros, com qual elas se identificaram mais, etc. Por último, vamos jogar “Mímica dos Sentimentos”, em que a sala será dividida em dois grupos, uma criança de cada vez pegará uma ficha (as fichas serão embaralhadas) com uma carinha de sentimento desenhada e a partir dela terá de fazer a mímica do sentimento para as outras adivinharem.

No segundo dia iremos jogar o “Jogo das Emoções”, que consistirá em folhas sulfite ou kraft coladas no chão da sala com as etapas do jogo escritas em cada uma delas, as crianças irão jogar o dado no chão da sala ou da quadra e percorrerão a trilha. Por último, irão desenhar e pintar livremente os próprios monstros em folhas sulfite ou kraft utilizando tinta guache.

Serão esperadas as aprendizagens do desenvolvimento da linguagem corporal, da expressão de sentimentos e emoções por meio da interação entre os pares, do artístico por meio do desenho dos sentimentos com a tinta guache e do conhecimento próprio por meio do jogo das emoções.

## **Metodologia de pesquisa**

Nessa ação pedagógica foram utilizadas as linguagens artísticas, como desenhos e pinturas, a linguagem corporal, no desenvolvimento da mímica dos sentimentos, a linguagem oral, na roda de conversa com as crianças, e a escrita, durante o jogo das emoções.

Assim, a organização e o desenvolvimento da ação pedagógica foram organizados da seguinte forma.

### **Atividade 1: Leitura do livro *O monstro das cores***

- A leitura será realizada no chão da sala, com a professora sentada em uma cadeira com o livro aberto mostrando as imagens e as crianças sentadas ao chão à frente.

## **Atividade 2: Roda de conversa**

- A roda de conversa será no chão da sala e a professora sentará ao chão junto com as crianças. As perguntas a serem feitas são:
  - » O que vocês acharam do livro?
  - » Vocês gostaram do monstro?
  - » Teve algum que vocês gostaram mais ou menos?
  - » Vocês já conheciam esses sentimentos? Tristeza, alegria, calma, medo, raiva, amor...
  - » Vocês gostam de sentir esses sentimentos?

## **Atividade 3: Mímica dos sentimentos**

- O jogo terá fichas com sentimentos desenhados (carinhas tipo *emojis* em cada ficha), a sala irá se dividir em duas, cada criança pegará uma ficha e fará uma mímica na frente do outro grupo, que tentará adivinhar, e assim por diante.

## **Atividade 4: Jogo das emoções**

- No jogo das emoções, terá uma trilha de estações construída de papel sulfite ou kraft no chão da sala ou da quadra e um dado de monstros que irá dizer quanto as crianças terão que andar na trilha.

## **Atividade 5: Atividade de desenho e pintura autoral dos monstros**

- Na sala de aula, as crianças irão desenhar e pintar com tinta guache os sentimentos que estão sentindo, ou seja, os monstros das cores delas mesmas.

Além disso, os recursos e o cronograma para a realização da intervenção foram planejados de acordo com os itens mencionados acima.

As atividades previstas na ação pedagógica têm como possibilidade de avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens os registros em desenho que as crianças irão produzir ao final, principalmente por meio da oralidade, na roda de conversa, du-

rante o jogo das emoções, e da linguagem corporal, na mímica de sentimentos.

## **Avaliação e aprendizagens esperadas**

Neste subscapítulo, será discorrido sobre como ocorreu a experiência da intervenção da ação pedagógica durante os dois dias escolhidos.

### **Primeiro dia (11/05)**

#### **Atividade 1: Leitura da história *O monstro das cores***

As crianças estavam na sala de aula sentadas, tinham acabado de voltar do almoço, algumas estavam pintando e desenhando na agenda. Antes de começar, a professora pediu para iniciar a atividade solicitando às crianças para guardarem o que estava em cima da mesa, assim foi feito e, além disso, a residente perguntou se eles queriam ir lá fora para a leitura de uma história. Disseram que sim. Fomos devagar até o pátio ao lado de fora da sala de aula, pedi para as crianças se sentarem ao chão, sentei na frente delas e comecei a manusear o livro.

Foi mostrada a capa do livro para as crianças e realizada a leitura do título do livro *O monstro das cores*. Alguns disseram que tinham medo de monstro, uma delas disse que no dia anterior tinha um monstro embaixo da própria cama, a residente respondeu a eles que esse monstro da história é bonzinho e apontou para a cara dele na capa.

A residente começou a história. Algumas crianças não prestaram atenção o tempo todo, mas como eram muitas crianças e elas ficaram muito animadas, bem próximas da residente, quase não dava para ela dar atenção a todos. Enquanto ela lia a história, apontava o lugar em que o monstro estava na página. Eles ficaram encantados e curiosos com a reação do monstro em relação aos sentimentos.

Ao final do livro, a menina – personagem da história – pergunta ao monstro o que ele está sentindo agora e o monstro aparece rosa com corações em volta. Nesse momento a residente perguntou a eles o que o monstro estava sentindo e eles gritaram “AMOR”.

A experiência foi bem interessante, e foi perceptível o interesse das crianças pela história, entretanto, talvez se a residente estivesse lido a história sentada em uma cadeira as crianças não ficariam tão próximas a ela, o que atrapalhou as de trás na hora de visualizar as imagens.

**Figura 1:** A residente Melina mostrando uma das páginas do livro “O monstro das emoções”.



**Figura 2:** A residente iniciando a leitura e mostrando a capa do livro *O monstro das cores*.



### Atividade 2: Roda de conversa

A roda de conversa começou logo após a leitura do livro. A residente perguntou às crianças se elas gostaram da história do monstro das cores, elas disseram que sim; perguntou se elas já

conheciam os sentimentos que apareceram no livro, como alegria, medo, calma, tristeza, raiva, etc., todas disseram que sim; então perguntou “Quem aqui sente medo?”, algumas disseram “Eu!”, e ocorreram outros comentários, como: “Eu sinto medo do escuro”, “Eu tenho medo de fantasma”. Depois a residente perguntou: “Vocês sentem alegria? Como é sentir alegria?”, ao que responderam: “Sentir alegria é ficar com vontade de brincar, dançar, conversar”. “Como é sentir calma?”, responderam: “Sentir calma é ficar em paz”, “Ficar na rede deitado”. “Vocês sentem raiva?”, responderam: “Eu sinto raiva quando minha mãe fica brava comigo”.

Algo que chamou muita atenção foi que uma das crianças respondeu que ela não sabia o que é sentir alegria, porque só sente raiva, na hora foi perguntado o porquê, mas ela não respondeu.

### **Atividade 3: Mímica dos sentimentos**

A mímica dos sentimentos aconteceu depois da roda de conversa. A residente perguntou se as crianças gostariam de brincar de uma brincadeira, que disseram que sim, então começou a explicar como seria a brincadeira. Foi explicado que dentro da caixa teriam vários papéis com carinhas expressando várias emoções e as crianças iriam se dividir em 2 grupos de 12 crianças em cada. Elas ficaram muito animados. Após serem divididas em dois grupos, uma de um grupo pegou uma ficha e tentou fazer a mímica, entretanto a organização dessa forma fez com que as crianças se atrapalhassem em relação a qual grupo estariam, por isso a residente decidiu que seria melhor elas ficarem sentadas e uma por vez ficar em pé, ir até a residente que estava com a caixa de fichas e, assim, tentar imitar o que estava indicado na figura. Algumas crianças não entenderam o que estava sendo mostrado na ficha, por isso a residente as ajudou a imitar quando isso acontecia.

**Figura 3:** Uma das crianças interpretando uma das imagens da atividade da “mímica dos sentimentos”.



**Figura 4:** Outra criança interpretando uma das fichas da atividade da “mímica dos sentimentos”.



## Segundo dia (12/05)

### Atividade 1: Jogo das emoções

Depois do almoço, a residente e as crianças foram para o espaço aberto ao lado da quadra esperar uma turma terminar de utilizar a quadra. Depois de alguns minutos, foram para a quadra. A professora pediu às crianças que aguardassem um pouco sentadas em uma parte da quadra enquanto a residente colava as

partes do caminho do jogo no chão com fita adesiva. Após colar, a residente foi até as crianças e explicou como seria o jogo. Depois de realizar a explicação, entregou para cada criança uma fitinha para colocar no pulso e diferenciar os grupos. Foram formados quatro grupos. As crianças escolheram qual cor de fita gostariam de colocar, e assim foram se formando os grupos.

Após escolherem a cor desejada, grupo por grupo foi chamado para sentar-se mais perto da trilha que estava montada no meio da quadra. Cada grupo sentou a uma pequena distância do outro. O primeiro grupo foi o azul, uma das crianças do grupo foi chamada, ela jogou o dado e andou o número de casas tiradas no dado (a residente ajudou contando junto com ela as casas da trilha); quando parou na casa indicada, a residente realizou a leitura do que estava escrito e perguntou a ela sobre, e foi assim com um grupo de cada vez.

Quando a primeira rodada de grupos terminou, a residente começou de novo pelo grupo azul, e a criança do grupo que estava parada onde o dado tinha indicado trocou com outra criança do grupo, para todos conseguirem brincar, e assim foi indo até o primeiro grupo que chegou ao final da trilha.

Foi bem interessante poder trabalhar com cada criança na trilha os sentimentos, poder escutar o que elas sentem, se elas reconhecem um sentimento, como é senti-lo, como é a representação do medo, da calma, do amor, da felicidade, etc. Foi um momento essencial para reconhecer e entender cada criança.

**Figura 5:** Trilha do “jogo das emoções” e o dado montado na quadra da escola.



**Figura 6:** A residente e uma das crianças de um dos grupos jogando o “jogo das emoções”.



**Figura 7:** As crianças de vários grupos e a residente jogando o “jogo das emoções”.



## Atividade 2: Pintura dos sentimentos

Essa atividade foi realizada na sala de aula após o término do “jogo das emoções”. Quando chegaram à sala de aula, as crianças sentaram-se em suas carteiras e a residente perguntou quem gostaria de ir ao banheiro ou beber água; após todas irem, começou a explicar a proposta de elas desenharem e pintarem com tinta o sentimento que estavam sentindo naquele momento.

Com isso, a residente entregou para cada criança um pedaço de cartolina – mais ou menos do tamanho de uma folha sulfite

-, um pincel e um ou dois separadores de tinta em cada mesa com cores variadas. Assim que tudo foi entregue, as crianças já começaram a realizar o desenho/pintura. Uma consideração importante desse momento é que seria mais bem aproveitado se a residente tivesse pedido para as crianças esperarem o término da entrega das folhas, tintas e pincéis para todos começarem e finalizarem juntos.

As crianças pareceram gostar muito de pintar o próprio sentimento, algumas disseram que não estavam sentindo nada ou que não sabiam o que estavam sentindo, então a residente conversou com elas individualmente para ouvi-las e tentar mostrar que faz parte não entender o que sentem, assim como o monstro da história.

Após terminarem de pintar, as crianças foram deixando os desenhos em cima de uma mesa e a residente foi pendurando-os na parede da sala para secar e ficarem expostos. No dia seguinte, foi interessante ver as crianças encontrando os próprios desenhos na parede.

Em relação ao tempo no segundo dia, foi planejada a utilização de 1h40min, entretanto as atividades duraram exatamente 2h, porque essas atividades não dependiam somente da quantidade de crianças e da residente para serem executadas, mas sim da ação de cada criança pintando, desenhando, brincando, andando e respondendo aos questionamentos que não necessariamente eram fáceis.

**Figura 8:** Os desenhos e as pinturas dos sentimentos de cada criança.



## Conclusão

Considero que a ação pedagógica desenvolvida foi de extrema importância para a formação docente, principalmente nos aspectos do planejar e (re)planejar o desenvolvimento das atividades antes e no decorrer delas, o processo de observação e escuta das crianças durante o planejamento e as atividades bem como a necessidade e a importância do trabalho conjunto e em pares na docência – por exemplo, a presença de duas professoras na sala de aula.

Além disso, a residência pedagógica trouxe a rica experiência de apoio e contribuição da professora-formadora da turma inserida, sem a qual, com certeza, não seria possível realizar uma ação pedagógica íntegra.

Com base em todos esses elementos e todo o processo de residência pedagógica na Educação Infantil, os objetivos de aprendizagens e conhecimentos para essa ação pedagógica foram contemplados; ou seja, a partir da vivência e da intervenção das atividades, foi perceptivo o alcance de lacunas que não foram imaginadas durante o planejamento, entretanto o não alcance de outros detalhes esperados também foi percebido, o que não altera a importância e a qualidade, mas faz parte da vivacidade do ambiente pedagógico e da experiência.

A partir das áreas de conhecimento que foram a base para o desenvolvimento do plano de ação pedagógica, é possível estabelecer relação com o que Tiriba (2010) diz sobre os espaços de formação da criança serem locais de lugar para o corpo, os desejos e o ser da criança. E assim, considerando o planejamento, o (re) planejamento e as experiências no decorrer da intervenção, é possível efetivar a importância da escuta ativa das crianças.

[...] Quando a criança é escutada, obtém-se um maior conhecimento sobre ela, descobrem-se os seus interesses e necessidades e constrói-se uma intervenção educativa mais responsiva, e sobretudo, que a projeta para a elaboração do pensamento, para a construção de uma atitude reflexiva que lhe permite tomar decisões e fazer escolhas mais adequadas e assertivas, bem como escolhas mais solidárias e mais justas. (MARCHÃO, 2016, p. 54)

Com isso, as ações pedagógicas que possuem como centralidade as áreas relacionadas à afetividade, aos sentimentos, às

emoções, à imaginação, à criatividade, ao corpo, às visualidades e à manifestação artística constituem parte essencial da formação e do desenvolvimento das crianças, inclusive ao que diz respeito à construção da personalidade, da identidade e da cultura delas.

## Referências

GUARULHOS (SP). Secretaria de Educação de Guarulhos. **Proposta Curricular:** Quadro de Saberes Necessários (QSN) Educação Infantil. Guarulhos: Secretaria de Educação de Guarulhos, 2019.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Belo Horizonte: Aletria, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dgtoTncbOBsKIZZoOyIcufZKjXxG3MdE/view?usp=sharing>. Acesso em: 23 maio 2022.

MARCHÃO, Amélia de Jesus. Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. **Revista Lusófona de Educação**, v. 32, p. 54, 2016.

NOGUEIRA, Melina Poiatti. **Jogo das Emoções**. Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1NwyLiW76RRfXCcH73W45x9o41lHGnNsn/view?usp=sharing>. Acesso em: 30 maio 2022.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010.

# Infâncias e educação ambiental: descobertas e aprendizagens com as crianças

*Raquel Faria Dias*<sup>60</sup>

*Tatiani Rabelo Lapa Santos*<sup>61</sup>

*Fernanda Duarte Araújo Silva*<sup>62</sup>

**Resumo:** O presente Relato de Experiência é resultado de um projeto em desenvolvimento, realizado a partir da disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia em uma turma de segundo período (crianças de 4 e 5 anos) da Educação Infantil da Escola de Educação Básica (ESEBA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As atividades desenvolvidas tiveram como o objetivo de refletir com as crianças sobre a temática “meio ambiente”, além de conscientizá-las sobre a importância do cuidado com o meio em que vivem e experimentar, junto a elas, possibilidades em que sejam atuantes nesse processo. Pautada na Psicologia Histórico-Cultural, a prática norteadora do presente trabalho seguiu os ensinamentos de Lev Semyonovich Vigotski (2008, 2018) no que se refere à valorização das interações e vivências sociais no processo de humanização. Consideramos que desde a mais tenra idade as crianças são capazes de desenvolver criticidade e sentirem-se integradas aos ambientes em que estão inseridas. Assim, a temática abordada neste trabalho foi desenvolvida por meio da realização de escuta ativa das crianças para descobrirmos os conhecimentos que possuíam e o que gostariam de aprender sobre o meio ambiente. Construímos de forma coletiva, crianças, professora e estagiária, uma composteira pedagógica para que compreendessem que há formas de reutilizar e destinar de maneira mais adequada os resíduos que produzimos. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi de natureza qualitativa e incluiu a observação participante no cotidiano escolar. No decorrer dos encontros semanais, trabalhamos com o aproveitamento dos resíduos orgânicos e a sua transformação em adubo por meio do processo de compostagem com minhocas. Durante o desenvolvimento das atividades, as crianças vivenciaram momentos singulares como: exploração do ambiente aberto da escola, mais conhecido como “Floresta Encantada”, que promoveu descobertas e um contato intenso com a natureza; conversas com profissionais da cantina da ESEBA sobre os descartes dos resíduos orgânicos da escola; apresentação da composteira pedagógica e acompanhamento da chegada das minhocas, período em que conversamos sobre o modo como ocorre a montagem e os cuidados necessários para a sua utilização; brincadeiras de construção

<sup>60</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. E-mail: raquelfariadias@hotmail.com.br

<sup>61</sup> Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA). Pesquisa sobre Infâncias e formação de professores. E-mail: tatianirabelo@hotmail.com

<sup>62</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, campus Santa Mônica. E-mail: fernandaduarte@ufu.br

de uma casa de minhocas fictícia utilizando os brinquedos (blocos de construção) da sala de aula; elaboração de uma carta para outra turma de crianças do segundo período, em que foram possibilitadas trocas de experiências em relação às vivências com a composteira; indagações sobre nome científico e características das minhocas; votação entre as crianças para nomeá-las, entre outras ações desenvolvidas. A partir das ações coletivas desenvolvidas durante este trabalho, foi possível realizar com as crianças o acompanhamento de todo o processo de compostagem, como a observação do surgimento de fungos, ácaros e umidade em nossa composteira, além da transformação da matéria orgânica em adubo, em que demonstramos de maneira científica, mas acessível às crianças, que os nossos resíduos, quando compostados, podem ser reutilizados em outras plantas. Em linhas gerais, identificamos, por meio das atividades realizadas até o momento, que é possível trabalhar com as crianças a partir de atividades que possibilitem ações de investigação e descoberta de fenômenos naturais. É fundamental ter desde a infância a possibilidade de experimentar o mundo ao redor e desenvolver hipóteses e teorias sobre sua organização, para isso é necessário que as crianças participem ativamente do seu processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Crianças; Infâncias; Meio ambiente.

## Introdução

A formação inicial docente apresenta uma grande importância para a vida profissional dos educadores, visto que é um momento formativo em que o futuro professor tem acesso aos saberes específicos e pedagógicos próprios da docência (SEGATTO, 2019). Nesse sentido, o estágio supervisionado é uma excelente oportunidade para que o licenciado possa articular os saberes aprendidos durante a Graduação com o exercício da prática pedagógica, sob a supervisão de um professor regente na escola de Educação Básica. Assim, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus Santa Mônica, possui como componente curricular a disciplina de Estágio Supervisionado, que, ao contribuir com a articulação entre teoria e prática, promove reflexões e oportuniza as vivências da sala de aula bem como a convivência com as crianças e o cotidiano escolar.

O Estágio Supervisionado permite a organização de espaços para o desenvolvimento da interpretação dos diferentes campos de atuação do pedagogo, oportunizando reflexões e problematizações sobre as atividades vivenciadas. Dessa forma, configura-se enquanto possibilidade para que os discentes reflitam sobre a

realidade das instituições estagiadas, além de construir parcerias entre a universidade e a instituição educativa.

As experiências compartilhadas neste artigo foram desenvolvidas no Estágio Supervisionado e orientadas, acompanhadas e avaliadas pelos respectivos professores da UFU e da Escola de Educação Básica (ESEBA-UFU), ambas situadas na cidade de Uberlândia/MG.

Nessa perspectiva, apresentamos a seguir um relato de experiência vivenciado a partir do cumprimento desse componente curricular. A escolha da instituição foi influenciada pelo desejo de conhecer e experienciar as práticas pedagógicas em uma escola da rede pública, defendendo a função social que ela exerce e em consonância com o direito a uma Educação pública de qualidade socialmente referenciada. A escolha por essa instituição também contribuiu no fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão, o tripé obrigatório das universidades, além de aproximar os canais de comunicação entre as escolas de Educação Básica e o Ensino Superior.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho consiste em relatar as experiências, observações e reflexões realizadas durante o período do estágio bem como apontar a sua importância para a formação docente. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma observação participativa no cotidiano de uma turma de 2º período<sup>63</sup> da Educação Infantil da ESEBA, nomeada Turma do Arco-íris<sup>64</sup>. Também objetivamos construir junto com as crianças uma reflexão coletiva sobre a temática “meio ambiente”, além de conscientizar as crianças sobre a importância do cuidado com o meio e experimentar, junto a elas, possibilidades em que sejam atuantes no ambiente em que vivem.

Pautadas na Psicologia Histórico-Cultural, a prática que norteou a tessitura deste texto seguiu os ensinamentos de Lev Semyonovich Vigotski (2008, 2018) no que se refere à valorização das interações e vivências sociais no processo de humanização. Consideramos que desde a mais tenra idade as crianças são capazes de desenvolver criticidade e sentirem-se integradas aos ambientes em que estão inseridas. Assim, a temática abordada

<sup>63</sup> Crianças de 5 a 6 anos de idade.

<sup>64</sup> Esse nome foi escolhido pela turma no início do ano letivo de 2022.

neste trabalho foi desenvolvida por meio da realização de escuta ativa das crianças para descobrirmos os conhecimentos que possuíam e o que gostariam de aprender sobre o meio ambiente. Para realizar este trabalho, o procedimento metodológico utilizado foi de natureza qualitativa e incluiu a observação participante no cotidiano escolar.

A respeito da observação participante, esta foi escolhida por “tratar-se de uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados coletados. Ocorre mais facilmente depois que se é aceito pelo grupo estudado e o pesquisador que adota esse perfil geralmente utiliza maneiras variadas e específicas de coletar os dados”, como os registros de campo, fotografias e filmagens (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 297).

Entendemos que essa opção metodológica contribui para que os sujeitos envolvidos no cotidiano com as crianças, durante o período de realização do Estágio Supervisionado, possam viver e compreender com mais propriedade a cultura em que as crianças estão inseridas, conseguindo perceber de forma mais significativa o que realmente faz sentido para esse grupo.

## **Desenvolvimento**

As atividades aqui relatadas foram desenvolvidas durante o período de abril a agosto de 2022, em uma turma de 2º período da Educação Infantil, composta por 15 crianças, dentro do espaço da ESEBA, que ancora o seu trabalho pedagógico na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (ESEBA, 2019). Tal perspectiva teórica considera o sujeito um ser social, cultural e histórico, cuja personalidade é constituída pelos aspectos dialéticos, material e psíquico, social e individual. Para esse estudioso, apenas nos constituímos como seres humanos nas nossas múltiplas interações com os outros.

Assim, ao compreender as crianças nessa perspectiva, é importante que as metodologias de ensino dialoguem com essa ideia. Os processos de aprendizagem das crianças são respeitados, elas são compreendidas como sujeitos ativos e seus conhecimentos decorrem das experiências socioculturais que vivenciaram. Dessa forma, a instituição busca organizar o trabalho pedagógico por meio da Pedagogia de Projetos, em que as propostas meto-

dológicas abrangem os saberes prévios, realizando atividades processuais significativas que evidenciam o processo formativo do desenvolvimento e valorizam as vivências cotidianas.

Na instituição, a Educação Infantil faz parte do 1º ciclo do sistema de ensino, com 1º e 2º períodos, sendo construído gradativamente por meio do lúdico, o sentido de um mundo letrado e do pensamento científico por meio de três elementos: abordagem teórica que sustente um trabalho voltado para o desenvolvimento global das crianças; com metodologias que têm como eixo o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos bem como garantam a participação ativa das crianças, tornando-as co-construtoras de cultura no ambiente escolar; e estratégias pedagógicas que propiciem a construção de conhecimento por meio de processos colaborativos e não competitivos (ESEBA, 2019).

A partir da concepção da escola como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento plural, inventivo, rico de possibilidades, que propicia a construção do conhecimento e de trocas entre os pares bem como vivências afetivas e brincadeiras, o brincar recebe uma atenção especial na instituição. Corroborando com Vigotski (2008, 2018), a escola defende que por meio do brincar a criança se apropria de modos e gestos culturais produzidos historicamente pela sociedade. Considerada a atividade principal da criança, o brincar mobiliza mudanças nos processos psíquicos, reorganizando as características psicológicas da personalidade. Assim, por meio da brincadeira, é possível ampliar as interações sociais e compreender as relações humanas e as suas funções por meio de jogos de papéis que envolvem um caráter criativo e imaginativo. Na escola em questão, o brincar é atividade valorizada pelos educadores da Educação Infantil, pois consideram essencial para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Os planejamentos das aulas foram construídos semanalmente, e a organização das atividades considerou as características da turma e os assuntos de interesse que foram surgindo pelas crianças, uma vez que é imprescindível que haja uma escuta sensível para “compreender e reorganizar práticas e propostas curriculares que promovam novas experiências na relação educativa onde as crianças sintam-se presentes nesta composição” (ESEBA, 2019, p.

12). Assim, o planejamento deve ser reconstruído todos os dias com a participação das crianças, uma vez que o planejamento de cada dia deve nascer no dia anterior, a partir do balanço das atividades que foram planejadas e das que foram realizadas no dia (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Os planejamentos eram flexíveis, voltados para as experiências lúdicas e coletivas, ao mesmo tempo que possuem uma intencionalidade pedagógica, pois, corroborando com Vasconcellos (2002, p. 41), “o planejamento é político, é hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica. Mas para se chegar a isto, é preciso atribuir-lhe valor, acreditar nele, sentir que planejar faz sentido, que é preciso”.

A partir dessas considerações, mediante observação e participação no cotidiano escolar, elencamos algumas ações desenvolvidas na ESEBA realizadas até o presente momento para apresentar a seguir. Tais ações foram realizadas a partir da observação, da escuta e da consideração dos interesses das crianças.

### **Projeto *casa das minhocas*: das vivências com as crianças**

A partir do cumprimento do Estágio Supervisionado na ESEBA e mediante a intencionalidade em trabalhar com as crianças sobre o tema da Educação Ambiental, por meio da prática da compostagem foram iniciados os encontros com o grupo. Ao participar do cotidiano na ESEBA, sempre buscávamos descobrir o que as crianças já conheciam e o que gostariam de aprender sobre o tema. Do mesmo modo, ao observar a forma como os resíduos orgânicos eram descartados pelas turmas na escola, juntamente com o entusiasmo que apresentavam ao ter vivências com a natureza no ambiente da “Floresta Encantada”<sup>65</sup>, considerando que desde a mais tenra idade as crianças são capazes de desenvolver criticidade e sentirem-se integradas nos meios em que estão inseridas, compreendemos a importância de trazer assuntos rotineiros e que problematizam os impactos da nossa existência e do nosso consumo para o meio ambiente.

Com o intuito de despertar nas crianças reflexões a respeito do descarte dos resíduos orgânicos, propomos montar com as

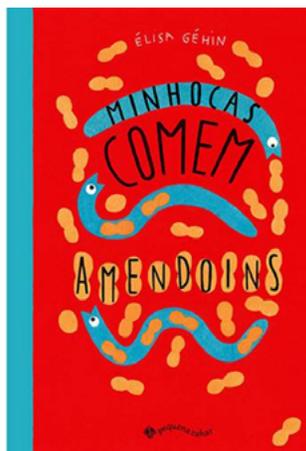
---

<sup>65</sup> Espaço externo da ESEBA/ UFU. O local é amplo e apresenta uma área verde, com quadras, pista de corridas e um espaço com tanque de areia.

crianças uma vermicomposteira, acompanhar junto com elas o processo de compostagem, promover investigações e contribuir na elaboração de hipóteses sobre o reaproveitamento dos resíduos orgânicos. As ações foram planejadas sempre de acordo com os interesses e as demandas das crianças, a partir das vivências que surgiam com o acompanhamento do processo de compostagem. Além disso, foi possível trabalhar outros assuntos de forma significativa, como a abordagem das diferentes tipologias textuais, como manual de instruções, carta e recado.

Para expor a temática para as crianças e despertá-las para o assunto sobre as minhocas e o que elas comem, foi realizada a leitura do livro *Minhocas comem amendoins*, de Élisabeth Géhin, no ambiente da “Floresta Encantada”. Ao final, questionamos as crianças se elas sabiam o que as minhocas gostavam de comer e onde elas moravam. Dessa forma, iniciamos uma “caça” às minhocas para verificar se as encontrávamos.

Figura 1: Contação de história - livro *Minhocas comem amendoins*, de Élisabeth Géhin.



Fonte: GÉHIN, 2013.

Após fazer a leitura do livro, explorar o espaço da “Floresta Encantada” e dialogar sobre o tema com as crianças, convidamo-las a registrar o que elas sabiam sobre o assunto e o modo como imaginavam que seria uma “casa das minhocas”. Abaixo, pode-

mos visualizar a produção das crianças e suas hipóteses acerca do tema apresentado para elas.

Figura 2: Produção das crianças sobre o tema: como pode ser uma “casa das minhocas”? (04 maio 2022).



Fonte: As autoras.

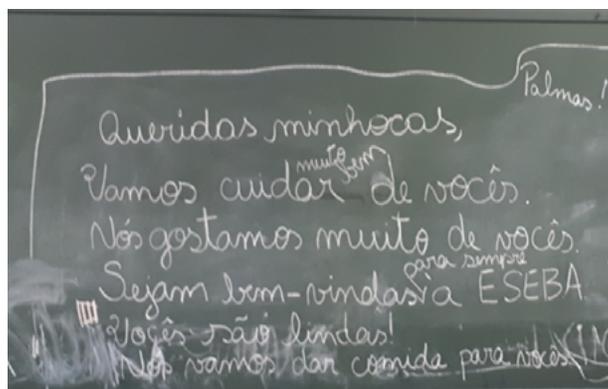
Por meio dos desenhos e da escuta sensível, foi possível perceber que as crianças estavam atentas à conversa sobre o reaproveitamento dos alimentos, uma vez que algumas desenharam frutas próximas às minhocas e representaram como seria, para elas, uma casa de/para minhocas. Essa proposta desenvolvida com a turma proporcionou momentos de muita aprendizagem e interações, uma prática pautada no lúdico que possibilitou às crianças aprender de modo diferente alguns conhecimentos que farão parte da vida. Nesse sentido, por meio desta proposta, pudemos experienciar um “espaço lúdico infantil dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (BRASIL, 2006, p. 8).

Após a primeira ação realizada com as crianças, fizemos uma entrevista com a profissional que atua na cantina da escola, aproveitando o assunto para problematizar sobre o que era feito com os resíduos orgânicos da escola. Dessa forma, a entrevistamos e pedimos a ela que nos contasse quais os tipos de materiais orgânicos provenientes do lanche eram descartados e quais eram seus destinos, uma vez que no refeitório há um recipiente para a

coleta deles. Posteriormente à ação de entrevistar a profissional da ESEBA e discutir com as crianças a respeito do reaproveitamento de cascas e restos de alimentos, fizemos um combinado com a profissional de que toda semana, especialmente às quartas-feiras, ela guardaria o resto de alguns alimentos consumidos na escola para alimentarmos as minhocas. Essa proposta gerou muito entusiasmo entre as crianças, principalmente mediante à chegada das minhocas que ocorreu no dia 18 de maio de 2022.

Para receber esses animais na escola, elaboramos um recado de boas-vindas. Nós, adultas, fomos as responsáveis por registrar as ideias das crianças.

Figura 3: Recado de boas-vindas às minhocas (18 maio 2022).



Fonte: As autoras.

Após a organização do recado, recebemos em nossa sala uma composteira pedagógica, a qual montamos junto com a turma. A montagem da composteira foi o momento em que as crianças puderam pegar as minhocas, conhecer e sentir o húmus e entender como funciona a montagem de uma composteira, com suas caixas digestoras.

Figura 4: Composteira montada pelas crianças (18 maio 2022).

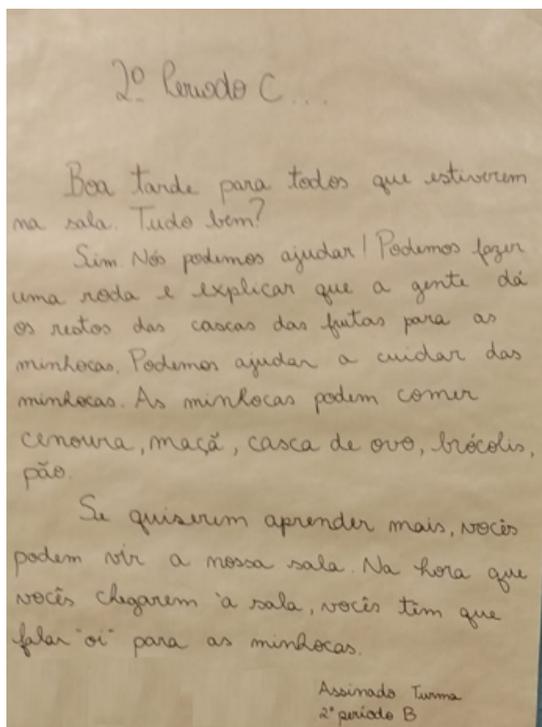


Fonte: As autoras.

Com a chegada das minhocas, muitas ações relacionadas a esse assunto foram desenvolvidas, como brincadeiras em sala de aula de construção de uma casa de minhocas fictícia utilizando os brinquedos (blocos de construção) da sala de aula, em que, aproveitando o momento de interação com a composteira, as crianças brincaram com os blocos de construção da sala para fazer também uma casa de minhocas.

Também construímos, no dia 25 de maio, uma carta resposta para a turma do 2º período A (Turma do Abraço); após o recebimento de uma carta de outro 2º período, nossa turma elaborou outra carta resposta e fomos entregá-la pessoalmente para eles. Foi um momento em que as crianças puderam falar o que já haviam aprendido sobre as minhocas e a composteira. Além disso, foi uma oportunidade de trabalhar o gênero carta.

Figura 5: Carta resposta escrita para a turma do 2º período C.



2º Período C...

Bom tarde para todos que estiverem na sala. Tudo bem?

Sim Nós podemos ajudar! Podemos fazer uma roda e explicar que a gente dá os restos das cascas das frutas para as minhocas. Podemos ajudar a cuidar das minhocas. As minhocas podem comer cenoura, maçã, casca de ovo, brócolis, pão.

Se quiserem aprender mais, vocês podem vir a nossa sala. Na hora que vocês chegarem à sala, vocês tem que falar "oi" para as minhocas.

Assinado Turma  
2º período B

Fonte: As autoras.

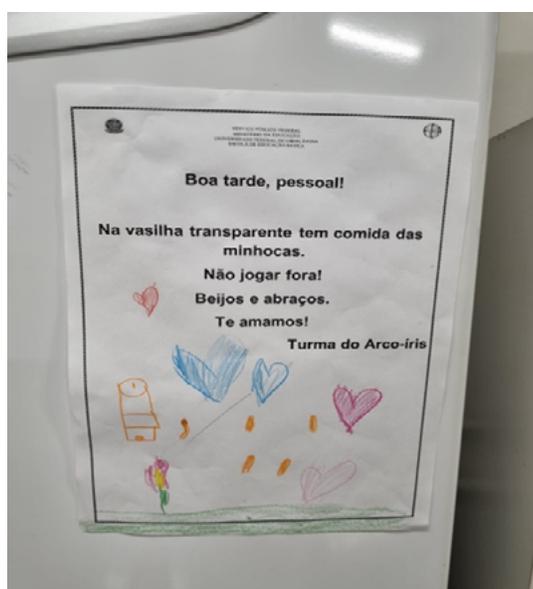
Na carta apresentada acima, também fomos responsáveis pelo registro escrito das crianças, sempre ouvindo atentamente suas expressões e estimulando-as a participar da atividade, posicionar-se e falar sobre o assunto.

A partir da chegada da composteira, fazíamos o cuidado e a manutenção do equipamento diariamente, e sempre dedicávamos um tempo para introduzir novos materiais orgânicos na composteira, de forma que as crianças ajudassem com esse cuidado. Junto ao cuidado diário também observávamos o processo de compostagem e o surgimento de fungos, ácaros e umidade.

No que se refere à alimentação das minhocas, realizamos uma conversa com as crianças e expomos um manual sobre os alimentos considerados adequados para esse animal. Colamos esse manual próximo à composteira e, sempre que necessário, observamos as orientações ali apresentadas para realizarmos os

cuidados de maneira adequada. Também organizamos um vasilhame na geladeira da sala dos professores para que as crianças pudessem juntar restos de alimentos durante os outros dias, pois elas também começaram a separar o resto das frutas para colaborar na compostagem. Por ser algo incomum de se guardar em um refrigerador, decidimos montar um recado para informar aos outros profissionais da escola sobre o que era aquele pote e orientá-las a não jogarem fora. Abaixo é possível verificar como as crianças elaboraram as informações.

Figura 6: Bilhete construído com as crianças para colar na porta da geladeira da área de Educação Infantil da ESEBA (06 jul. 2022).



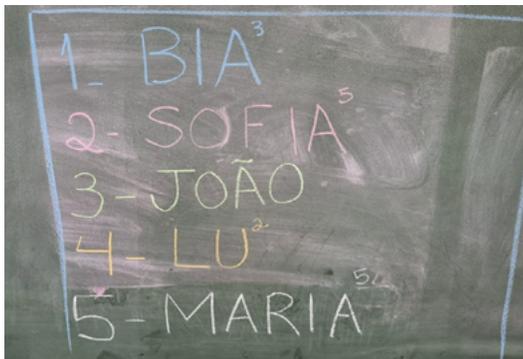
Fonte: As autoras.

Com o passar do tempo, as minhocas tornaram-se parte da nossa turma. As crianças e os profissionais que atuam nos outros grupos de Educação Infantil e Ensino Fundamental fazem visitas à nossa sala, interessam-se pelo assunto e as crianças da Turma do Arco-íris se sentem felizes por compartilhar as aprendizagens construídas mediante o desenvolvimento do projeto. Desse modo, temos construído muitas aprendizagens significativas junto aos estudantes, pautadas numa forma de educar ética, estética, huma-

nizada, lúdica e que valoriza a natureza e o ambiente em que as crianças vivem.

À medida que o tempo foi passando, algumas crianças questionaram a falta de nome das minhocas, uma vez que todos os objetos da sala já haviam sido nomeados. Assim, resolvemos fazer uma votação para escolher nomes para as minhocas da composteira. Após registrar no quadro os nomes elegidos pela turma, as crianças fizeram a tentativa de nomeação das minhocas em folhas de atividades avulsas.

Figura 7: Nomes das minhocas, votados pela turma (13 jul. 2022).



Fonte: As autoras

Assim, de forma significativa, desenvolvemos diversas ações relacionadas à temática “meio ambiente” para que, ainda na Educação Infantil, as crianças pudessem compreender que há formas de reutilizar e destinar de maneira mais adequada os resíduos que produzimos, cuidar da natureza e dos animais bem como cotidianamente fazer ações importantes relacionadas ao lugar em que vivem.

Durante as vivências proporcionadas pelo cumprimento do estágio, além das ações mencionadas nos parágrafos anteriores, as crianças puderam experienciar alguns momentos singulares, como: exploração do ambiente da “Floresta Encantada”, promovendo novas descobertas e um contato significativo com a natureza; apresentação de histórias e músicas conectadas ao tema; descobertas acerca dos alimentos adequados às minhocas; registro de diferentes gêneros textuais, como carta, bilhete e manual;

brincadeiras diversas utilizando massinha, blocos de montar e fantoches; bem como pintura de tecido para construção da capa da composteira.

Compreendemos que as atividades desenvolvidas com a turma fizeram bastante sentido, devido à maneira como as crianças participaram, envolveram-se e demonstraram interesse pelas ações propostas. Logo, tem se tornado possível observar a participação efetivas das crianças nas atividades organizadas na instituição, conforme orienta sua proposta curricular (ESEBA, 2020), que discorre sobre a importância de efetivar um trabalho com as crianças “em parceria” e não somente a partir de um olhar autocêntrico.

As crianças existem e estão a todo o momento demonstrando aos adultos que são sujeitos da história e da cultura, fazem interpretações sobre o mundo e reinventam-no. Nossa proposta curricular encontra nessa articulação teórica, sustentação para desenvolver um trabalho pedagógico COM as crianças e não somente PARA elas (ESEBA, 2020, p. 9).

A partir das observações e proposições realizadas junto às crianças, entendemos que o “desafio de um projeto de Educação Ambiental é incentivar as pessoas a se reconhecerem capazes de tomar atitudes” (MEIRELLES; SANTOS, 2005, p. 35). Nesse aspecto, acreditamos que foi possível realizar um trabalho de conscientização e muita construção de aprendizagens com todos os envolvidos no projeto.

## **Considerações finais**

O desenvolvimento do presente trabalho favoreceu reflexões importantes sobre o tema “meio ambiente” para crianças, estagiários e profissionais que atuam na ESEBA. Foi possível compreender a importância de as crianças participarem efetivamente do processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, pois elas apresentaram falas, olhares, questionamentos e apontamentos muito importantes que auxiliaram de modo significativo na promoção e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas e coerentes construídas com a turma.

Ao considerar a Educação Ambiental como uma proposta educativa socioambiental, foi possível compreender que a natureza não é algo intocado, mas um campo de interações com a sociedade

e as culturas, em que ambas as partes se modificam mutuamente. Dessa forma, trabalhar com as crianças as relações permanentes entre a vida humana e a vida biológica presente no meio ambiente pode trazer transformações positivas para todos os envolvidos.

Nesse sentido, buscamos trazer a complexidade que o assunto envolve, sem um viés ingênuo, por meio de aprendizagens processuais, reflexivas e críticas, para que as crianças consigam compreender a sua presença no mundo e repensar a sua interação com a natureza. Para isso, compreendemos o processo de aprendizagem como um ato dialógico, considerando os saberes prévios, os interesses e as curiosidades que os estudantes traziam durante as nossas práticas.

No que se refere aos conhecimentos construídos por meio da realização do Estágio Supervisionado, constatamos que este foi importante para a formação da estagiária envolvida no projeto, pois proporcionou um espaço e um tempo de muitos aprendizados, repletos de descobertas que contribuíram significativamente para a sua formação acadêmica.

As vivências experienciadas foram significativas, uma vez que foi possível articular a teoria aprendida durante a Graduação com a prática vivida na sala de aula, contribuindo para repensar e refletir todas as ações pedagógicas realizadas durante o período. Compreender que não há dissociação entre os saberes teóricos e a realidade que acontece no cotidiano da escola é fundamental quando se pensa em uma Educação de qualidade socialmente referenciada e no desenvolvimento infantil.

Entretanto, conseguir vivenciar em toda a sua complexidade o que os grandes teóricos e estudiosos da área defendem é um grande desafio, pois perpetuamos muitas ideias enraizadas equivocadas e nem sempre temos consciência das nossas contradições. Porém, se há um desejo de mudança, o primeiro passo é o reconhecimento das falhas para buscar corrigi-las, mas, mais do que isso, compreender que, assim como Paulo Freire (2019, p. 57) diz, somos seres inacabados e “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Para finalizar, gostaríamos de deixar registradas algumas palavras de Paulo Freire (2019, p. 58): “Ninguém começa a ser

educador numa certa terça-feira, às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Este, então, é o nosso desafio: construir uma formação para as crianças das escolas públicas que seja verdadeiramente humanizadora e coerente com os princípios defendidos para a tão necessária transformação social, que tanto almejamos.

## Referências

- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 291-310, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135405/ISSN2236-0441-2014-25-02-291-310.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (ESEBA). **Projeto Político Pedagógico**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG: 2019.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (ESEBA). **Parâmetros Curriculares Educacionais: Educação Infantil**. Escola de Educação Básica. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (PCE-EI-ESEBA-UFU), 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GÉHIN, Élisia. **Minhocas comem amendoins**. São Paulo: Pequena Zahar, 2013.
- MEIRELLES, Maria de Sousa; SANTOS, Marly Terezinha. **Educação ambiental uma construção participativa**. 2. ed. São Paulo, 2005.
- PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- SEGATTO, Catarina Ianni. O lugar da prática na formação inicial de professores. In: INSTITUTO PENÍNSULA. **O Papel da prática na formação inicial de professores**. São Paulo: Moderna, 2019.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2002.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 26-36, 2008. Tradução de Zoia Prestes. Disponível em: <https://atividadart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

# Escarificações no processo do adolescer: o reaparecimento das marcas da infância

Raquel Furtado Conte<sup>66</sup>

**Resumo:** Esse trabalho é um relato de experiência de supervisão de estágio em Psicologia Clínica, com os acadêmicos do curso de Psicologia de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul. Os casos foram atendidos numa clínica-escola da referida universidade durante o período de março a dezembro de 2021. A partir da apresentação de situações recorrentes das escarificações nos adolescentes atendidos, este trabalho propõe uma reflexão acerca de possíveis fatores associados ao fenômeno bem como problematiza algumas intervenções que podem ser implementadas ainda na infância, consideradas intervenções precoces de caráter preventivo. As escarificações muitas vezes são confundidas com comportamentos suicidas e tornam-se motivos de patologização do sofrimento psíquico. A partir da tomada de notas em diários de campo das supervisões, foram selecionadas algumas vinhetas clínicas para a apresentação das reflexões propostas, emparelhadas com a teoria psicanalítica. A partir da leitura e da releitura do material, as demandas identificadas nos discursos dos estagiários diante dos adolescentes foram transcritas numa tabela para posterior categorização de temas. Diante das temáticas problematizadas nas supervisões, os conteúdos foram agrupados por unidades de sentido, categorizadas em três tópicos: a) dificuldades em relação à regulação da autoimagem e autoestima, b) conflitos infantis com os modelos identificatórios e c) ansiedades no manejo de sua sexualidade. A partir da compreensão psicanalítica acerca do infantil, os relatos dos adolescentes apontam dificuldades em sua constituição narcísica, com identificações superegógicas que aprisionam e impedem o desenvolvimento do processo de adolescer de forma mais saudável ou, em parte, menos sofrida. Adolescer exige o abandono da imagem idealizada e arcaica parental, tarefa que gera sentimentos de abandono e desamparo, uma vez que se deve abandonar os pais da infância, o que desestabiliza os sistemas narcisistas. Dificuldades em relação à regulação da autoestima e da autoimagem podem estar relacionadas a conflitos iniciais com os modelos identificatórios de referência, mobilizando ansiedades pertinentes a identificações, papéis e funções relacionadas ao gênero bem como dificuldades de lidar com a sexualidade nesse *infans* que adolece. Em 17 de junho de 2022 a Organização Mundial da Saúde divulgou dados atualizados sobre a saúde mental desde a virada do século. De acordo com os dados divulgados, em 2019 quase um bilhão de pessoas viviam com um transtorno mental, sendo que 14% dessa população eram adolescentes. De acordo com o relatório divulgado, uma a cada seis

---

<sup>66</sup> Doutora em Diversidade e Inclusão Social. Professora do curso de Psicologia da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Psicologia (PPGPSI). Psicóloga Clínica. Pesquisa sobre violência doméstica e de gênero, fatores de risco e vulnerabilidade, processos mentais e grupais. E-mail: rf-conte@ucs.br.

peças com transtornos mentais é adolescente, entre 10 e 19 anos. Além disso, os dados apontam que as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos. Relacionado às Políticas de Saúde Mental, este estudo problematiza o fato de que não abordar as condições de saúde mental desde a mais tenra infância acarreta transtornos e sofrimento psíquico que se estendem até a idade adulta. As considerações finais deste trabalho apontam a importância do papel da escola no debate sobre os temas de gênero e sexualidade, assim como na relação mais próxima entre professores(as) e alunos(as). A família apareceu como um dos ambientes estressores para esses adolescentes, com conflitos importantes entre eles e seus modelos de referência. A escola também foi identificada como um local que pode servir como um fator protetivo ou de risco, de acordo com o manejo frente a escarificações e outras condutas de ansiedades. Concluímos que a escola pode servir como um local primordial para a realização de intervenções pontuais e, além disso, intervenções precoces que auxiliem no processo de simbolização e representação de processos e conflitos experienciados no processo do adolescer.

**Palavras-chave:** Escarificações; Intervenções precoces; Relato de experiência.

## Introdução

O estágio em Psicologia faz parte de um conjunto de atividades desenvolvidas em situações reais de vida e de trabalho realizado por um estudante regularmente matriculado em um curso de Graduação numa referida instituição de ensino. Com o objetivo de problematizar a realidade, o espaço para a realização do estágio se torna privilegiado para o exercício profissional supervisionado. O serviço-escola em Psicologia está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011 (CFP, 2013) e tem como principal objetivo atender às demandas da comunidade junto ao desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos matriculados. Portanto, cumpre com a dupla função de criar condições para a qualificação e a atuação profissional bem como oferecer serviços psicológicos à comunidade. Em uma cartilha exclusiva do Conselho Federal de Psicologia, denominada *Carta de Serviços sobre estágios e serviço-escola* (CFP, 2013), oferece orientação e esclarecimentos acerca da legislação dos estágios em Psicologia bem como documentação e responsabilidade teórico-técnica de estagiários, supervisões e registros de prontuários em serviço-escola. Além disso, esclarece sobre as diversas especificidades nos estágios em Psicologia. Sendo assim, o público-alvo, no caso, os

usuários do serviço-escola, são indivíduos economicamente carentes, tendo em vista que a psicoterapia é realizada de forma gratuita. Conforme nos alertam Adames e Angeli (2017), apesar de os usuários não pagarem em dinheiro por seu tratamento numa clínica-escola, por ser gratuito, o pagamento é realizado com a presença ou o relato de sua história, ou seja, é possível pensar que o paciente realiza um pagamento ao serviço-escola e à instituição ao ser material de análises e pesquisas.

A proposta deste trabalho vai ao encontro do que se propõe um serviço-escola: problematizar a realidade adolescente, com a explicitação da escuta clínica experienciada com dois adolescentes que frequentaram o serviço no período de 2020 a 2022, e, dessa forma, fomentar o debate acerca das demandas elencadas como primordiais a serem discutidas para além do espaço proporcionado pelo Estágio de Processos Clínicos.

É sabido que a criança, quando encaminhada para a avaliação psicológica ou a psicoterapia, nem sempre se vincula aos serviços ofertados para a sua escuta. Várias questões estão implicadas na clínica com crianças, entre elas a impossibilidade de escuta de seu sofrimento para além da queixa trazida por seus pais e/ou escola. Além disso, a criança por vezes é ignorada em seu sofrimento por meio da minimização de suas dores psíquicas, portanto há um entendimento de que existe o desaparecimento dos sintomas ou transtornos com o transcorrer do desenvolvimento infantil. No entanto, a permanência do infantil no psiquismo adulto expõe, mais adiante, a criança aprisionada pelas significações narcísicas do adulto, com internalizações superegóicas e, portanto, os resquícios desde as origens do seu funcionamento inconsciente. É o infantil que encontraremos mais adiante revelado nos adolescentes por meio das reatualizações daquilo que na atualidade movimentam o que se inscreveu num tempo precoce, incipiente, permeado de imagens, palavras, sensações, representados ou não pela linguagem. Esses corpos adolescentes, cortados, mutilados, que escancaram feridas, movimentam e inquietam nossas mentes adultas, também habitadas por nossas infâncias e seus significantes. Portanto, se o adolescente revive seus conflitos e experiências vividas na infância, ainda que não perpassadas pela linguagem, é possível compreender que quando ele apresenta as escarificações

há um corte real no corpo que grita por uma representação de experiências que precisam ser simbolizadas pela palavra.

As nuances da adolescência podem ser descritas e apresentadas por diferentes aspectos, e, ao mesmo tempo, todas nos levam a possíveis reflexões das turbulências dessa fase de vida. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência como o período entre 10 e 19 anos, caracterizada por uma série de mudanças físicas, mentais e sociais que caracterizarão a fase adulta. Além de mudanças que ocorrem na adolescência, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) aponta para o elevado número de doenças e transtornos mentais que aparecem nessa fase, derivado de diversos fatores de risco e vulnerabilidade que prejudicam o potencial adolescente. Em 17 de junho de 2022 a OMS divulgou dados atualizados sobre a saúde mental desde a virada do século. De acordo com os dados divulgados, em 2019 quase um bilhão de pessoas viviam com um transtorno mental, sendo que 14% dessa população eram adolescentes. De acordo com o relatório divulgado, uma a cada seis pessoas com transtornos mentais é adolescente, entre 10 e 19 anos. Além disso, os dados apontam que as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos. Outro dado relevante que é apontado no relatório refere-se ao início precoce de muitos transtornos mentais, ou seja, aos 14 anos, porém nem sempre são detectados e tratados. Entre os transtornos mentais, a depressão é a que mais incapacita os adolescentes e o suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes na faixa etária de 10 a 19 anos. As consequências de não abordar as condições de saúde mental do adolescente se estendem à idade adulta, prejudicam a saúde física e mental e limitam futuras oportunidades. Dentro de uma perspectiva de prosperidade, a promoção da saúde mental e a prevenção de transtornos são fundamentais nessa etapa da vida.

O diretor geral da OMS (2022) assinalou que a saúde mental e física deve caminhar lado a lado, assim como a saúde mental e a saúde pública, os direitos humanos e o desenvolvimento socioeconômico. No Plano de Ação Integral de Saúde Mental 2013-2030, 194 Estados-Membros da OMS se comprometeram com metas globais para a saúde mental. Entre as ações pensadas pelos Estados,

encontram-se o desejo por uma reformulação de políticas e leis com bases mais sólidas bem como a introdução da saúde mental nos seguros médicos, a fim de fomentar e fortalecer os serviços comunitários de saúde mental, além de integrar a saúde mental à atenção geral à saúde, em escolas e penitenciárias.

Como manifestação de sofrimento psíquico na adolescência, aparecem as escarificações, que podem ser conceitualizadas de diferentes formas. De acordo com a revisão sistemática realizada por Sampaio e Lima (2022) acerca da autolesão no Brasil e no mundo, é preciso especificar o corte das outras formas de autolesão na pele, como, por exemplo, o ato de queimar-se, arranhar-se, arrancar os fios do cabelo, entre outros. Além desses, a autolesão pode também abranger o arrancar partes do corpo, comum em sujeitos psicóticos. Nesse sentido, as escarificações e o *cutting* são utilizados neste trabalho para designar toda autolesão que não tem a intenção suicida, mas uma busca de alívio de um estado de sentimentos ou pensamentos negativos, com pouca mobilização para a solução de dificuldades interpessoais. Para a psicanálise, esses comportamentos são manifestações de uma perturbação no psiquismo, resultante de uma experiência de angústia intensa, repetitiva e destrutiva, fragilmente ancorada na fantasia psíquica.

As pesquisas de Sampaio e Lima (2022) revelaram que a OMS correlaciona a autolesão com o suicídio; nesse caso, há uma indiferenciação de práticas autolesivas e de automutilação, sem considerar a especificidade dos métodos não letais de ferir o corpo. Em 2015, a autolesão reconhecida pela OMS foi a quinta causa de morte no gênero masculino entre 10 e 19 anos; esses dados comparados ao gênero feminino apresentam um acréscimo, sendo o segundo lugar entre as causas da morte entre adolescentes do gênero feminino entre 10 e 19 anos.

Dentre as mudanças físicas que ocorrem na adolescência, também merecem destaque as mudanças cognitivas, sociais e afetivas que se desenrolam nessa fase. Dentro de uma visão mais contemporânea, Levy (2006) enfatiza o conceito de reordenamento simbólico como um processo gerador de ansiedades de aniquilamento que impacta a estrutura narcísica do sujeito. De acordo com o autor, na adolescência é preciso integrar-se com um

novo corpo, um novo *self*<sup>67</sup>, precisando ressignificar e representar essas mudanças de si e dos outros no contexto em que vive. Há a emergência de uma nova subjetividade, provocada pelas novas representações que a passagem do tempo entre a infância e a idade adulta impõe. Uma das formas para lidar com as angústias dessa fase é transitar entre várias comunidades e grupos bem como recolher-se internamente para apropriar-se de um *self*. Com o objetivo de criar um sentimento de estabilidade narcísica a partir do olhar do outro, o adolescente busca uma nova imagem própria às custas de manobras defensivas.

O processo de separação-individuação é novamente revivido pelos adolescentes, sendo perpassado pelo processo de desidentificação das identificações do adolescente com o *infans*, o que exige o abandono da imagem idealizada e arcaica parental. Essa é uma tarefa que gera sentimentos de desamparo pelo abandono dos pais da infância, desestabilizando os sistemas narcisistas intra e inter-subjetivos e ativa o luto pelos pais que envelhecem e pela criança que cresce (KANCYPER, 1999).

Adquirir uma noção mais estabilizada de si mesmo e do seu próprio valor é uma tarefa que exige um processamento e remanejamento simbólico importante da relação do adolescente com o seu eu infantil. A fim de pertencer a um sistema de valores possíveis de serem validados, é necessário que o processo identificatório tenha ocorrido de forma satisfatória. O processo identificatório é constituído pelo eu ideal, pelo ideal de eu e pelo supereu. De acordo com Levy (2006) e Kancyper (1999), o eu ideal se constitui quando a criança fica identificada com os desejos e as demandas pulsionais dos pais, os quais constituem os rudimentos do eu. O eu ideal seria a instância em que o eu do bebê está investido da libido e dos ideais de perfeição dos pais. A autora enfatiza que ao longo do desenvolvimento emocional o sujeito deverá romper com esse mandato narcisista a fim de não permanecer subordinado aos ideais parentais. Para isso, é preciso que ocorra a renúncia à onipotência que ocorre com os investimentos libidinais nos objetos da realidade externa. Esse movimento incrementa frustrações ao

---

<sup>67</sup> *Self* é compreendido aqui como a pessoa total de um indivíduo, incluindo o seu corpo e as partes do corpo assim como sua organização psíquica e suas partes. Diferentemente desse conceito, existe a representação do *self*, que compreenderia as representações inconscientes, pré-conscientes e conscientes do *self* corporal e mental (HARTMANN, 1964).

ego e provoca a transformação do eu ideal em ideal de eu. O ideal de eu é uma instância secundária formada a partir do complexo de Édipo e contém os ideais do sujeito, os quais são derivados dos pais idealizados. A aproximação a esses ideais faz com que o sujeito tenha uma regulação de sua autoestima e suas possibilidades amorosas. Para a constituição do ideal do eu é preciso que primeiramente o sujeito tenha enfrentado o supereu. Esse último tem um caráter insensato e sem sentido e, ao contrário do ideal do eu, não serve como modelo. O supereu contém a ferocidade e a tirania que o difere do ideal do eu, que representa a introjeção da lei ou da autoridade parental, portanto, embora ambos tenham origem simbólica, o supereu é uma quebra do próprio modelo simbólico. A cultura se faz presente nesse processo, seja pelo modelo identificatório dos pais ou pela ação direta sobre os adolescentes, que passam por um momento de construção de suas identidades.

É na adolescência que o sujeito tem a possibilidade de ampliar seus processos identificatórios pela proximidade com os grupos. A relação do adolescente com o grupo tem um papel de substituto de identificação e gratificação narcísica. O surgimento dos amigos e dos grupos como novos objetos de investimento amoroso e sexual representa algo narcísico, um representante de um objeto idealizado de si mesmo e projetado no(s) companheiro(s).

Na atualidade vivenciamos um declínio dos ideais paternos em troca da ascensão dos objetos construídos pelo discurso da ciência e do capitalismo. Lewkovitch e Grimberg (2016) afirmam que no lugar de ideais simbólicos os sujeitos se caracterizam por identificações horizontais e imaginárias que os agrupam em características semelhantes - anorexia, depressão, entre outros -, enquanto os objetos da tecnociência se impõem com a incidência do mercado sobre sujeitos e seus corpos. Para as autoras, essa configuração promove ideais sociais de desempenho e saúde, em detrimento do desejo.

As escarificações tornaram-se práticas compartilhadas entre os adolescentes e tem sido uma queixa frequente nos serviços de saúde. De acordo com Miranda e Protti (2019), a falência do terceiro simbólico (função paterna) afeta a forma como os adolescentes lidam com a diferença real trazida pelo outro. Com o objetivo de descrever e interpretar os possíveis fatores associados ao ato de

escarificação na adolescência, propomo-nos a apresentar vinhetas clínicas que possam explicitar as associações do fenômeno com a compreensão psicanalítica. A partir das reflexões propostas, desejamos possíveis diálogos e reflexões que se articulem com serviços da Saúde e da Educação que possam se engendrar em intervenções precoces ainda na infância. Este trabalho, portanto, destina-se a profissionais da Saúde e da Educação e demais pessoas interessadas no tema das escarificações, adolescência e psicanálise. As considerações éticas foram resguardadas, considerando a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde, que prevê a dignidade e a proteção especial aos participantes das pesquisas envolvendo seres humanos. Os relatos serão apresentados com a identificação por número dos participantes, sendo que todos assinaram o termo de consentimento do serviço-escola. Para dar seguimento ao relato de experiências sobre a problematização do fenômeno das escarificações na adolescência, serão apresentadas as seguintes temáticas: a) dificuldades em relação à regulação da autoimagem e autoestima, b) conflitos infantis com os modelos identificatórios e c) ansiedades no manejo de sua sexualidade.

### **Percurso metodológico**

O serviço-escola de uma universidade do interior do Rio Grande do Sul atende à demanda encaminhada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), desde crianças até idosos. Funciona de segunda a sexta-feira, possuindo uma psicóloga técnica que faz os acolhimentos no serviço com o auxílio de aproximadamente duas secretárias administrativas. Os atendimentos psicológicos são realizados pelos estagiários matriculados no curso de Psicologia, 8º semestre, supervisionados pelos professores/supervisores do curso. São comuns as demandas de crianças e adolescentes para avaliação psicológica, porém nem todos aderem à psicoterapia. Os pacientes encaminhados têm direito a 15 sessões de psicoterapia, as quais podem ser prorrogadas diante de uma justificativa condizente para tal procedimento. É comum que nas sessões iniciais os estagiários acolham a demanda dos pacientes para posterior levantamento dos dados e escolham procedimentos e técnicas a serem utilizadas nas sessões seguintes. Para o recorte deste estudo, foram utilizadas os recortes de supervisão com as estagi-

árias acerca de duas adolescentes que buscaram o serviço-escola, encaminhados primeiramente pela escola, em razão das escoreiações nos braços percebidas pelos professores. A supervisão ocorre semanalmente, com duração de 30 minutos. Os casos atendidos são discutidos e descritos para a compreensão de conteúdos trazidos pelos pacientes, sentimentos e percepções das estagiárias, e são elencadas possíveis intervenções a partir das interrogações e das interpretações formuladas pela dupla estagiária e supervisora. Neste estudo, os casos foram escolhidos para explicitar a discussão teórica dos principais aspectos relacionados às escarificações dessas adolescentes. A partir da leitura e interpretação dos dados, foram escolhidas as temáticas para realizar o relato de experiência do atendimento a essas pacientes.

### **Dificuldades na regulação de autoimagem e autoestima**

As adolescentes que buscaram a psicoterapia tinham como queixa principal a preocupação dos pais em relação aos cortes autoprovocados por elas, porém elas referiam outras preocupações e incômodos. Em seus discursos nas entrevistas iniciais, apareceu um sentimento de insatisfação consigo mesmas, dificuldades em aceitar seu corpo (ou por sentir-se acima do peso ou por não se sentir pertencendo a um determinismo sexual) bem como autocríticas severas em relação a si mesmas, como: “eu sou uma estúpida”; “quem vai gostar de mim?”; “eu sou feia, pode dizer, eu sei que eu sou”. A adolescente 1 comentou acerca de suas dificuldades com os colegas, expressando dificuldade em lidar com emoções, controle da raiva, estabelecimento e diferenciação de limites entre o eu e o não eu, sendo que muitas vezes se sentia confundida com eles, ou seja, percebia que às vezes deixava de ser ela mesma para imitar ou se parecer com o outro. A adolescente 2 revelou que tinha muitas desconfianças em relação às intenções dos outros e, por isso, sempre ficava com medo de revelar sua intimidade para alguém, não falando muito de si para os outros. Sentia em alguns momentos ela era um menino e em outros se sentia menina, não sabendo descrever como eram essas características que a diferenciavam em uma ou outra identidade de gênero.

Com severas recriminações e confusões acerca de si mesmas, as adolescentes provocavam nas estagiárias um sentimento de pa-

ralização e inibição, com a impressão de que tudo que fosse falado poderia causar mal-estar e prejuízos para a regulação do humor e da motivação para permanecerem em tratamento. Dificuldades na regulação da autoestima e de autoimagem estão relacionadas ao que chamamos de uma inconstância no senso de *self*. Para alcançar uma estabilidade e uma coesão sobre si mesmo, é preciso que o adolescente possa ter uma representação dentro de si de imagens positivas e boas, com as quais pode contar quando se encontra em momentos em que precise usar de sua autonomia e independência. Essas representações são adquiridas desde a mais tenra infância e garantem a coesão, a estabilidade e o colorido afetivo do *self* (STOLOROW; LACHMANN, 1983).

Nesse sentido, o desafio inicial nos atendimentos com essas adolescentes foi relativo a proporcionar um ambiente facilitador para que ocorresse um vínculo favorável com as adolescentes a partir de uma qualificação inicial da escuta clínica. Esse ambiente remonta às origens de um *infans*, ou seja, no encontro com o outro, banhado de imagens e cinzas do passado que se atualizam na relação que denominamos transferencial.

Embora ambas as adolescentes tivessem sido encaminhadas pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS), elas identificavam que precisavam de uma intervenção para além da medicação e da internação. A adolescente 1 comenta em seu acolhimento que “o remédio ajuda sim, e quando fui internada foi bom, fiz várias amigas, mas tipo... sai dali, entende... tu volta pra tua vida, e aí?”. Observa-se nessa fala o desejo do encontro com um outro que possa escutar e acompanhar o retorno à vida, que “continua...”. Salienta-se aqui a transferência positiva que aparece no discurso da paciente, aquela que se desenvolve a partir de bons afetos em relação ao analista. Além disso, é possível identificar certo discernimento da paciente em relação à fantasia de cura, que em parte pode vir a ser com a medicação, mas sem esgotar-se com ela.

A adolescente 2 comentou inicialmente que “ia ser bom ter com quem conversar”, já que “não podia falar com ninguém, ainda mais daquilo que doía”. O desejo de um vínculo de confiança, seguro e que fornecesse segurança para revelar suas angústias foi o que favoreceu que essa adolescente permanecesse em psicoterapia.

Ambas as adolescentes apresentaram o ambiente escolar como aquele que exerceu uma função protetiva diante de seus conflitos. Revelaram que foi na escola que suas ansiedades apareceram ao ter que enfrentar um local novo e desconhecido, no entanto, com o apoio de algumas professoras, conseguiram vencer seus medos e pedir ajuda quando necessário. Em algumas situações de crise maior de ansiedade em que iam ao banheiro se cortar, as professoras perceberam a agitação anterior ao fato e a forma como retornavam à sala, o que favoreceu que elas sentissem-se percebidas, olhadas e, portanto, reconhecidas em seus sofrimentos.

A transferência positiva definida por Freud (1920/1976) não perdura para sempre num tratamento, porém, ao iniciar uma relação psicoterápica, é fundamental que para que haja uma aposta, tanto por parte do analista como do analisado. A aposta consiste no desejo de que no encontro com essa figura do analista, possa se atualizar a imagem um tanto quanto fantasiosa de que um outro tenha um saber soberano sobre si mesmo e, portanto, a cura e fórmula mágica. Portanto, nessa relação delicada, revivem-se os tempos primórdios do bebê em relação à mãe, período no qual ela é quem sabe do bebê. Ainda que sem o saber com discernimento desse lugar de si e do outro numa fase precoce, quando a criança consegue perceber que ela é um outro, diferenciado da mãe, compreende então como ela é dotada de uma saber poderoso.

Então, na psicoterapia, no momento inicial em que ocorre a transferência positiva, o analista recebe essa demanda de ocupar um lugar de quem tudo sabe e precisa, por isso, abdicar desse lugar para que possa ressignificar esse vínculo inicial, e o analisado passe a interrogar-se sobre si mesmo, sendo o analista um facilitador desse processo. Quando interroga-se sobre si mesmo, o analisado passa a ocupar um lugar de desejo por si mesmo, que é diferente do desejo ao qual ficou subordinado na sua relação com a mãe, quando esta era quem definia aquilo que ele queria, sentia ou precisava. E como o analista ocupa e desocupa esse lugar?

A partir do momento que o analista recebe essa demanda do analisado, é possível que ambos se encontrem com a demanda pulsional. O conceito de demanda aqui está atrelado àquilo que o sujeito pede ao outro. A demanda pulsional, ou seja, o desejo trata-se de uma demanda que é impossível de querer significar-se.

Ele remonta às origens de uma primeira experiência de completude do bebê com a mãe, ao ter suas necessidades básicas atendidas em associação com um êxtase de prazer. No entanto, a busca por essa completude (digamos narcísica, no sentido de se autoabastecer) nunca se completa, transformando, assim, o sujeito de análise em um sujeito desejante. Podemos pensar que, em parte, a pulsão (aqui denominada a partir das bases fisiológicas, mas não só oral, anal e fálica) pode satisfazer-se com um objeto de satisfação das necessidades, porém o desejo é o que move o sujeito em busca desse objeto (com a fantasia de completude).

Assim, analista e analisadas, nesse processo inicial com as adolescentes, abriram as portas para o desejo aparecer, a partir de um espaço e um tempo definidos, com a regra fundamental de que as adolescentes pudessem associar livremente durante as sessões psicoterápicas. Assim, as analistas – nos casos aqui, todas mulheres (analistas e analisadas) – ofereceram às adolescentes a autonomia da condução das sessões como “quisessem” prosseguir.

#### **a) Conflitos infantis com os modelos identificatórios**

Ainda nesse início de psicoterapia, ambas as adolescentes reportaram um momento intenso de ansiedade, que denominam “crise de ansiedade”, a partir do qual se cortaram no intuito de “aliviar a dor”.

A busca do alívio da dor a partir de uma descarga motora está relacionada, na teoria psicanalítica, com certa primitividade do aparelho psíquico, a qual consiste em obter satisfação com a descarga do desprazer a partir de um ato sem que haja um processo de elaboração mental da experiência.

Se resgatarmos a teoria freudiana sobre a angústia com o intuito de compreender as crises de ansiedade, podemos compreender que as adolescentes se referem a uma angústia automática, ou seja, aquela que está propensa a se repetir de forma compulsiva como excitações não dominadas, com o fim de obter a sua descarga total.

Para Freud (1926/1980), é a partir da relação com a mãe que há uma transição da relação biológica da angústia para uma relação psíquica, demarcando a passagem da angústia automática

para a angústia sinal (intencional), que ocorre com o desenvolvimento do eu, uma vez que a partir dele ocorre uma avaliação das percepções e torna-se possível antecipar-se às novas situações traumáticas.

A partir dessa identificação das queixas das analisadas, podemos identificar que o corpo manifesta um sofrimento que não pode ser colocado em palavras nem reduzido à medicalização. A convocação ao corpo aponta para o irrepresentável de um excesso pulsional que não pode ser contido e ultrapassou os limites do psíquico. De acordo com Cidade e Zornig (2021), essa forma de funcionamento leva à compulsão e à repetição, na tentativa de manter o equilíbrio. Demantova, citado por Cidade e Zornig (2021), aponta uma estreita ligação entre a adolescência e os momentos de escarificações. Para a autora, o luto dos objetos primários é vivido pelos adolescentes como uma espécie de morte, sentida como uma experiência real subjetiva de perda. A dificuldade maior é que o objeto que precisa ser abandonado é o que fundou narcisicamente o sujeito. Essa separação com esse objeto pode ser mais conflituosa se as relações com o objeto primário foram mais complicadas.

Podemos compreender dos casos atendidos que ambas as adolescentes apresentaram um passado conflituoso com seus objetos primários. A adolescente 1 comenta que a partir de seus cortes, identificados pela escola, a sua internação serviu para os pais pararem de brigar e finalmente enxergarem-na. A adolescente 2 recorda que sua mãe passou a ser mais compreensiva e modificou sua forma de se relacionar com ela, escutando-a mais e conversando sem julgar tanto.

Ao apresentarem seus cortes e as mudanças obtidas com seu entorno, as adolescentes revelaram que o seu sofrimento psíquico pode ser validado a partir de feridas reais no corpo. Os cortes, em ambos os casos, acarretaram uma nova imagem das adolescentes em relação a si mesmas e aos seus pais e vice-versa. Os pais precisaram olhar para as necessidades, as urgências e as falhas de suas filhas, e elas tiveram que lidar com falhas de ancoragem materna e paterna que implicaram dificuldades para lidar com o desamparo diante da vida. Incide aí um processo de ressignificação do lugar que elas ocupam na vida dos pais e eles em suas vidas, abrindo

uma lacuna para os processos de desidentificações das identificações infantis. Decorre, com isso, uma revisão de si mesmas em relação a um eu ideal e um ideal de eu, percebendo que elas são sujeitos faltantes e, portanto, desejanter, como seus pais. As falas das adolescentes podem representar esses conflitos com modelos identificatórios e saídas possíveis. A adolescente 1 refere: “Como a minha mãe não viu que eu não tava bem? Será que ela pensava que alguém poderia ficar bem ouvindo sempre ela reclamar da vida, aceitando tudo o que me fazia?”. A adolescente 2 comenta: “A minha tia mesmo falou que a minha mãe é mais infantil que eu, pô, ela não consegue fazer nada sem pedir opinião para alguém”.

### **b) Ansiedades no manejo de sua sexualidade**

A sexualidade se manifesta desde a mais tenra infância e uma das tarefas de desenvolvimento emocional implica a possibilidade de identificar os prazeres e as formas de satisfação bem como a escolha de objetos que possam causar uma gratificação. Ocorre que na adolescência nem sempre as mudanças no corpo acompanham as mudanças psíquicas em relação às novas fases do desenvolvimento. É comum, assim, observar os adolescentes descontentes com seus corpos, escondendo-os com roupas, com comida em excesso, entre outras formas. A proximidade de viver uma vida adulta e atravessar o quarto dos pais (evitado e curiosamente investigado na infância) é acompanhada das fantasias desde a infância, com relação ao que ocorre entre quatro paredes e, em muitos casos de melhor prognóstico, os adolescentes nunca poderão saber.

Mas para viver as mudanças corporais é preciso que algumas tarefas sejam toleradas pelos adolescentes, como: a aceitação do crescimento e do desenvolvimento; o descentramento da relação com os pais ou um deles; a aceitação de seu corpo e sexo; e a não interdição de ser feliz e gozar de seus prazeres dentro de um limite aceitável, conforme a cultura que o adolescente foi criado.

Para a adolescente 1 era difícil suportar as cólicas menstruais e as brincadeiras que os meninos faziam quando ela passava, chamando-a de “gostosa”. Referia que tinha nojo, por outro lado, gostava de um colega com o qual desejava ter uma relação mais próxima, mas sem sexo, referindo: “calma aí, não pensei naqui-

lo”, adiantando-se ao que poderia ser pensado pela estagiária. A adolescente 2 referia que que “não suportava seu corpo”, além das críticas pela obesidade havia uma intenção de passar despercebida: “tô sempre vestida assim, blusão e calça larga, e, *pô, meu*, as pessoas nunca sabem se eu sou menino ou menina”.

Dificuldades em lidar com esse corpo que muda, que atrai ou repele, são temas que angustiam as adolescentes, que também vivenciaram essas dificuldades ao observar a vida de seus pais. A adolescente 1 comenta: “Minha mãe nunca foi muito feminina, assim, tipo, ela usa mais uma roupa neutra, sabe”. A adolescente 2 informa: “Minha mãe me obriga a usar roupa de menina, eu odeio, odeio rosa, odeio enfeite, mas se não uso ela me enche... às vezes eu uso”.

Identificar-se com aspectos femininos e masculinos é uma tarefa árdua para os adolescentes, mas que contribui para uma identificação combinada, ou seja, “nem só menina nem só menino”. No entanto, com as conflitivas vivenciadas na relação com seus ambientes familiares e ainda inseridas numa relação de maior dependência com a figura materna, essas adolescentes parecem transitar no espaço psicoterápico e escolar em busca de novas identificações para, quem sabe assim, conviver em paz com os antagonismos dentro delas.

A escola apareceu como um ambiente facilitador nesse sentido para as adolescentes, que identificaram em professores e professoras modelos de identificação possíveis bem como atividades e oportunidades oferecidas para que se experimentassem em vários papéis e funções, na distribuição de atividades e nas escolhas de atividades escolares como as relacionadas à educação física: futebol, vôlei, handebol, entre outras.

## **Conclusão**

A partir dos recortes dos casos e da relação com a teoria psicanalítica, foi possível identificar diversos fatores associados às escarificações na adolescência. Com aspectos relativos à história infantil, desde as identificações com os pais idealizados e seus lugares imaginários de “filha ideal”, essas adolescentes expressaram as dificuldades em relação ao processo de separação-indivuação. Além disso, por meio da análise das falas das adolescentes, foi

possível perceber que o lugar da analista (ocupado aqui pela estagiária) é um lugar inicialmente construído com base nesses modelos identificatórios iniciais que precisam ser ressignificados inicialmente por uma construção de um novo espaço intersubjetivo e psíquico, no qual o adolescente pode misturar-se, diferenciar-se e seguir adiante. Da mesma forma, a escola como ambiente acolhedor, com professores que conseguem escutar os adolescentes em suas particularidades, permite que o desenvolvimento emocional ocorra, contribuindo para a estabilidade na autoimagem e na autoestima dos adolescentes, já que eles iniciam um processo de assumir-se. Questões relativas aos modelos identificatórios, autoestima e autoimagem, parecem refletirem-se também na construção de uma identidade de gênero e um apaziguamento do adolescente com suas pulsões sexuais. Portanto, para lidar bem com as novas identificações possíveis na adolescência, assim como o assumir-se num papel mais “menino” ou “mais menina”, como as adolescentes referiram, é preciso identificar-se como sujeito de desejo, diferenciar-se do outro e aceitar suas imperfeições para lidar com o desamparo diante das diversas promessas encontradas na vida como saídas rápidas e instantâneas, como as práticas de escarificações.

## Referências

- ADAMES, Bruna; ANGELIS, Gustavo. As vicissitudes da psicanálise nas clínicas-escolas e serviços de psicologia. **Psicanálise & Barroco em revista**, v. 15, n. 02, p. 134-150, dez. 2017.
- CIDADE, Natália de Oliveira de Paula; ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra. Automutilações na adolescência: reflexões sobre o corpo e o tempo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 129-144, abr. 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282021000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282021000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 out. 2022.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Carta de Serviço sobre estágios e serviço-escola. Brasília, DF: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola/>. Acesso em: 20 out. 2022.
- FREUD, Sigmund. **A dinâmica da transferência**. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira, v. XII).
- HARTMANN, H. Comments on the psychoanalytic theory of the ego. In: HARTMANN, H. **Essays on the Ego Psychologie**. New York, International Universities Press, 1964.

KANCYPER, Leo. **Confrontação de gerações**: estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

LEVY, Ruggero. Adolescência: o re-ordenamento simbólico, o olhar e o equilíbrio narcísico. **Revista de Psicanálise da SPPA**, v. 13, n. 2, 2006.

LEWKOVITCH, Andréa Di Pietro; GRIMBERG, Angélica Bastos de Freitas Rachid. A atualidade dos conceitos freudianos de eu ideal, Ideal do eu e supereu. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16 (spe), p. 1189-1198. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812016000400008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000400008&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 16 maio 2022.

MIRANDA, Ana Augusta Wanderley Rodrigues de; PROTTI, Lucas Conforti. A prática das Escarificações em moças: uma abordagem psicanalítica das questões com a feminilidade. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 22, p. 41-50, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Child and adolescent health and development**. Genebra: OMS, 2009. Disponível em: <http://www.who.int/child-adolescent-health/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Saúde mental dos adolescentes. **PAHO**, (s.d). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes#:~:text=Uma%20em%20cada%20seis%20pessoas,n%C3%A3o%20C3%A9%20detectada%20nem%20tratada>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SAMPAIO, Thalles Cavalcanti dos Santos Mendonça; DE LIMA, Cláudia Henschel. Revisão sistemática sobre a autolesão no Brasil e no mundo. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e22011930731-e22011930731, 2022.

STOLOROW, Roberto D.; LACHMANN, Frank. M. **Psicanálise das paradas do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1983.

## A formação da cidade no ciclo de alfabetização: formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo

Rosana Carla de Oliveira<sup>68</sup>

Rosângela Souza Queiroz<sup>69</sup>

Shirlei Nadaluti Monteiro<sup>70</sup>

**Resumo:** Este texto relata uma experiência de formação para professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo, inserida numa grande ação formativa intitulada *Formação da Cidade*. Após o período de fechamento das escolas, nos anos 2020 e 2021, devido à necessidade de distanciamento social causada pelo Coronavírus, foi constatado, pelas avaliações externas, que as dificuldades de aprendizagens dos estudantes se agravaram. Como medidas para sanar o impacto negativo dos rendimentos escolares, a Secretaria Municipal de Educação criou materiais para apoio pedagógico, um projeto de recuperação paralela cujo nome é Projeto de Fortalecimento das Aprendizagens e a *Formação da Cidade* para todos os professores da Rede Municipal. A formação iniciou no mês de março de 2022 e atende cerca de 4.900 professoras do Ciclo de Alfabetização. Trata-se de uma formação continuada oferecida dentro da jornada de trabalho do professor, em horário coletivo, uma vez por semana, no modo assíncrono e com três encontros síncronos durante o ano. Os conteúdos são relativos ao *Currículo da Cidade* de São Paulo, criado em 2017, com ênfase em Língua Portuguesa e teorias e práticas de grande relevância para o processo de consolidação da alfabetização, como sondagem e hipóteses de escrita, ambiente alfabetizador, modalidades organizativas, intervenções e intencionalidade no planejamento docente, entre outros. O objetivo deste trabalho é apresentar a *Formação da Cidade*, ainda em curso, especificamente no tocante ao Ciclo de Alfabetização que atende professores que ensinam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito às estratégias e aos conteúdos formativos. Serão utilizados como fontes os materiais produzidos para a formação, os dados de avaliação externa e o registro de professores cursistas e formadores das Diretorias Regionais de Educação. Como referencial teórico serão adotados os estudos de Nóvoa (1992, 1999), que discute os desafios para a profissão docente na contemporaneidade e aponta o problema da formação inicial, visto que os cursos de Licenciatura aumentaram de forma desordenada e “Consolida-se um mercado de formação”

<sup>68</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Formadora de Professores Alfabetizadores na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: rosanattsl@gmail.com

<sup>69</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Formadora de Professores Alfabetizadores na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: rqueiroz@sme.prefeitura.sp.gov.br

<sup>70</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); mestra em Educação: Formação de Formadores também pela PUC-SP. Pedagoga. Formadora de formadores da Rede Municipal de Educação do Município de São Paulo. E-mail: shirleinmont@yahoo.com.br

(NÓVOA, 1999, p. 14), muitas vezes não dando subsídios para o trabalho na sala de aula; e Sacristán (1999), que afirma que a profissionalidade docente está em permanente elaboração e define-se a partir do contexto histórico e social de que fazem parte e atuam os professores, assim, são construídos seus comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem sua especificidade de professor. Apresentaremos, como conclusões preliminares, que a formação no modelo remoto é uma forma possível de incluir o grande número de professores alfabetizadores em um mesmo curso, como forma de implementação de políticas públicas, já que muitos professores alegam desconhecimento de materiais e programas curriculares da rede; apontamos as limitações do formato do curso, visto que não privilegia as interações e as maiores trocas entre os cursistas e com formadores. Ainda que iniciada há tão pouco tempo já é possível observar, por meio dos registros dos professores, mudanças nas práticas de sala de aula.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Alfabetização; Formação da Cidade.

## Introdução

Este texto é um relato de experiência de uma formação para professores alfabetizadores, da Rede Municipal de São Paulo, considerada como uma grande ação formativa intitulada *Formação da Cidade*. Com o retorno às aulas presenciais de forma gradativa no segundo semestre de 2021, após o período de fechamento das escolas nos anos de 2020 e 2021, devido à necessidade de distanciamento social pela pandemia causada pelo Coronavírus, foi constatado que as dificuldades de aprendizagens dos estudantes se agravaram.

Como medidas para diminuição dos impactos negativos dos rendimentos escolares, a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria Pedagógica (COPED) trabalhou incessantemente na busca por ações que pudessem contribuir com o retorno presencial de todos os estudantes no início de 2022. Após meses de estudos e discussões coletivas durante o segundo semestre de 2021, debruçada nos diálogos com as escolas e nos dados coletados, a Equipe da Divisão do Ensino Fundamental (DIEFEM/COPED) criou materiais didáticos, pensados na Priorização Curricular, a partir da necessidade de ressignificação do *Currículo da Cidade*, como estratégia de implementação curricular no período pandêmico, que se juntaram aos materiais que já existiam e aos livros do Programa Nacional do Livro e do Material

Didático (PNLD). Também criou o *Projeto de Fortalecimento das Aprendizagens*, para a recuperação contínua e paralela, e a *Formação da Cidade*.

A *Formação da Cidade* foi criada com o objetivo de criar um espaço formativo para todos os professores do Ensino Fundamental, dentro de suas especificidades, nos diversos componentes, tratando-se dos professores do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Para os professores do Ensino Fundamental I, foram elaborados dois programas de formação, para os professores do 4º e 5º ano e os professores do 1º ao 3º ano. Destaca-se que a Rede Municipal de São Paulo adota a política de Ciclos, por considerar que o trabalho em ciclos permite ampliar os conhecimentos e atender principalmente os estudantes que precisam de um tempo diferente para a consolidação das aprendizagens. Os Ciclos são organizados em: Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano; Ciclo Interdisciplinar – 4º ao 6º ano; e Ciclo Autoral – 7º ao 9º ano. Feitas essas considerações, este texto centrará suas discussões na *Formação da Cidade* para o Ciclo de Alfabetização.

A *Formação da Cidade*, para o Ciclo de Alfabetização, atende cerca de 4.900 professoras. Cabe informar ao leitor que a partir deste trecho as autoras adotarão o termo professoras, visto que há predominância da presença feminina no corpo docente desse ciclo. A formação, ainda em curso, tem a carga horária total de 81 horas, compreende o período de março a novembro de 2022 e é oferecida dentro da jornada de trabalho das professoras em horário coletivo, que é chamada de formação em serviço ou formação continuada. O conteúdo formativo é distribuído em 2 horas-aulas semanais, disponibilizado de forma assíncrona na plataforma Google Sala de Aula (GSA), com três encontros síncronos ao longo do ano, mais quatro *lives* de assuntos comuns a todos os professores, como avaliação, metodologias ativas, entre outros.

O objetivo deste trabalho é apresentar a *Formação da Cidade*, ainda em curso, especificamente no tocante ao Ciclo de Alfabetização, que atende as professoras que ensinam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito às estratégias e aos conteúdos formativos.

Para a criação dos percursos formativos bem como para a escrita deste texto foram tomados por empréstimos os referenciais teóricos de Nóvoa (1992, 1999), que indicam que desde as décadas anteriores já eram apontadas as dificuldades da profissão docente e levantavam-se questionamentos sobre o papel do professor na construção da “sociedade do futuro”. Ainda, discutem como os discursos das políticas educacionais centralizam as responsabilidades na ação do professor, questão cara e atual, principalmente no período da produção deste texto, momento em que a sociedade e os governantes buscam os culpados pela baixa qualidade da Educação pública e pelos péssimos resultados que têm sido apresentados por nossas escolas. Segundo Nóvoa (1999, p. 14),

Um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de “acreditação” (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.

Uma questão importante que tem sido observada nos espaços de formação é o pouco conhecimento sobre os processos de alfabetização que nossas professoras trazem da formação inicial. Ainda, destaca-se que a Concepção Construtivista, adotada por essa Rede para alfabetização das crianças, há tempos tem sido alvo de críticas e de resistência das professoras. De acordo com Laplane (2017), a proposta construtivista foi introjetada nas Redes Públicas de Ensino, na década de 1990, sem um processo formativo adequado.

A adoção dos princípios piagetianos significou, para muitos professores, malgrado os esforços de formação empreendidos por secretarias de educação e universidades, a destituição dos seus saberes tradicionais. Mesmo sendo poucos fundamentados, constituíam um conjunto de práticas mais ou menos estruturadas e sistematizadas, principalmente, nas cartilhas (LAPLANE, 2017, p. 49).

No sentido de crítica ao “novo” e à falta de conhecimentos sobre os pressupostos teóricos que sustentam a prática, Sacristan (1999) aponta que a ação educativa muitas vezes acontece pelo poder da institucionalização, o que implica a reprodução das prá-

ticas acumuladas e muitas vezes vivenciadas enquanto estudante, que se consolidam por meio da cultura que supõe casualidade e certa liberdade na decisão, a qual, mesmo sem intencionalidade ou reflexão, é entendida como conteúdo e método de ensino.

As incertezas, as resistências e a falta de acompanhamento das ações do Ciclo de Alfabetização aliadas à falta de formação em grande escala reverberaram em uma rede destoante, que não trabalha em rede. Uma Rede de Ensino tão autônoma que muitas escolas optam por não seguir o *Currículo da Cidade* nem utilizar os materiais curriculares criados para a implementação desse currículo, criado em 2017.

Diante da importância do retorno das aulas presenciais e da consciência de que a formação inicial tem sido insuficiente e a formação continuada não tem chegado a todas as professoras é que foram criados os percursos formativos da *Formação da Cidade* para o Ciclo de Alfabetização.

Para sustentar a discussão posta, o texto foi organizado, além da introdução, em mais duas seções: a primeira, intitulada *Mas afinal, de que formação estamos falando?*, discute alguns princípios teóricos sobre a formação de professores e a concepção teórica adotada pela Rede Municipal da Cidade que rege a Formação da Cidade; na segunda, *Formação da Cidade: uma possibilidade para formação em Rede*, serão apresentados os percursos formativos, as participações e as impressões das formadoras e das professoras participantes. Por fim, as considerações finais.

### **Mas, afinal, de que formação estamos falando?**

A partir dos pressupostos teóricos acerca da formação docente, o presente texto pretende discutir concepções de formação docente continuada de docentes que atuam no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de São Paulo e a constituição do percurso formativo dos referidos profissionais denominado *Formação da Cidade*.

Mas o que estamos chamando de formação? Como se define, para a maioria dos autores, a formação? Para tratar do que acontece com o formando? Para cuidar da dimensão pessoal e individual desse formando? Para desencadear uma ação formadora? Segundo Garcia (1999, p. 19):

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de um saber-fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza como o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito.

O autor considera a formação um processo no qual o sujeito vai constituindo-se, estruturando-se a partir de suas possibilidades de compreensão sobre o que está sendo transmitido. Dessa forma, a formação teria como objetivo final o desenvolvimento pessoal do sujeito. Tal constatação, no entanto, não pode organizar conclusões de que a formação acontece de forma autônoma. Segundo o mesmo autor, apoiando-se em Debesse (1982), a formação pode ainda ser organizada em categorias: a autoformação, a heteroformação e a interformação. A autoformação é uma formação que requer do sujeito certa condição de independência na proposição dos objetivos, processos e resultados de seu percurso formativo. A heteroformação é aquela conduzida por agentes externos ao sujeito sem comprometimento com o formando. Por fim, a interformação é aquela que acontece entre pares em um mesmo contexto profissional. Essa última se aproximaria dos processos de formação continuada, por exemplo, nos quais os professores, em seus ambientes de trabalho, a partir de suas experiências, discutem e refletem sobre suas práticas pedagógicas.

A análise dos conceitos de formação mostra, primeiro, uma diferenciação fundamental entre o referido conceito e as ideias de educação, ensino e treino. Depois, em função de sua dimensão humana e pessoal, afasta a definição de sua dimensão meramente prática e, por fim, a relação da formação com a vontade de formação, com a capacidade de formação, como no caso da interformação.

Ainda sobre a ideia de formação, é importante ressaltar estudos recentes, como os realizados por Placco e Trevisan (2018), que buscam conceituações de formação, especialmente, a partir da perspectiva do formador. Segundo as autoras:

Entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover

mudanças na ação dos formandos. Essas ações integradas implicam o agir, o intervir e o mediar como ações do formador. As ações desse formador envolvem a proposição de objetivos comuns, por ele mesmo, pelos formandos e pelos sistemas de ensino. São ações que integram indissociavelmente teoria e prática, ampliando-as e aprimorando-as (PLACCO; TREVISAN, 2018, p. 14).

A partir dessas perspectivas de formação, especialmente de autoformação, a *Formação da Cidade* foi organizada durante todo o ano de 2022 com o objetivo de ampliar o alcance dos percursos formativos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, juntamente com as treze Diretorias Regionais de Educação (DREs), para professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização. O projeto tem por finalidade o aprimoramento da formação continuada nas escolas da rede paulistana de ensino, nos horários coletivos, com ênfase no processo de ensino e fortalecimento das aprendizagens, a consolidação da atuação do Coordenador Pedagógico em sua dimensão constitutiva de formador e a implementação do *Currículo da Cidade* e de todos os documentos que o integram.

A *Formação da Cidade* para o Ciclo de Alfabetização adota os pressupostos teóricos apoiados nas teorias psicogenéticas piagetianas, conforme o *Currículo da Cidade*. A razão da adoção pela rede por essa concepção se faz pela diversidade dos estudantes atendidos, tanto em relação aos saberes como em relação às questões sociais e econômicas, considerando a expansão territorial do município. Pertencem a essa secretaria escolas centralizadas, que atendem parte de uma classe média, mas a grande maioria das escolas está localizada nas regiões periféricas, isto é, nas extremidades da cidade, muitas com o sinal de internet prejudicado, e em algumas o acesso é tão difícil que é preciso atravessar uma represa com balsa ou se deslocar de dentro da escola para poder acessá-la.

Diante das variáveis apresentadas, a rede busca uma forma de trabalho que contemple as necessidades, visto que as perspectivas tradicionais de ensino não consideram as diferenças entre os conhecimentos e as atividades de alfabetização são propostas de forma acumulativa, acreditando que a junção de conteúdos faz com que o estudante se torne leitor e escritor. Já a perspectiva construtivista parte dos conhecimentos prévios que cada criança traz para a escola, isto é, acredita que os conhecimentos não

escolares também são fundamentais para novas construções. No construtivismo a escola é vista como o lugar de sistematização dos conhecimentos e tem a função de oferecer um ambiente de aprendizagem e cultura. Desse modo, pode-se contribuir com a diminuição do fosso das desigualdades sociais.

Para este trabalho, busca-se o apoio nas pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1985), na década de 1970, que trouxeram grande contribuição para o campo educacional, pois tiram o foco de *como se ensina* e passa para *como se aprende*. Essa abordagem faz com que se olhe e escute cada saber trazido pela criança, e cada escrita passa a ser analisada como uma potência a caminho da escrita convencional. As autoras mostram como se dão os processos de alfabetização e respondem à questão principal: o que as crianças pensam sobre a escrita? Como resultados, apontam-se as hipóteses levantadas pelas crianças, que são reveladas por meio de escrita autônomas e da leitura de textos com conteúdo do cotidiano.

Destaca-se que as autoras enfatizam, durante a escrita do livro da *Psicogênese da língua escrita*, que se tratavam de ideias provisórias e que o campo estaria aberto para novas pesquisas que viessem a ampliar as discussões sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética. As pesquisas psicogenéticas trouxeram consequências para o campo teórico da alfabetização, com o fato de o ensino não ser mais o centro e sim as diferentes formas de aprender, a área da didática passou a estudar questões até então nunca pensadas: o que e como ensinar para contemplar a diversidade? Como o tempo didático precisa ser organizado para o atendimento de todos? Como fazer para que os diferentes saberes circulem o máximo possível? Quais são as situações didáticas fundamentais para garantir que todos avancem em suas construções mesmo que em ritmos diferentes? Imbuídas desses questionamentos, as pesquisas de Weisz (1998), Solé (1998), Lerner (2002), Kaufman, Galo e Wuthenau (2010), Ferreiro (2013), Soligo (2016), entre outras, trazem proposições didáticas para o trabalho, e a partir delas é que foi elaborado o percurso formativo que veremos a seguir.

## ***Formação da Cidade: uma possibilidade para formação em rede***

A *Formação da Cidade* para o Ciclo de Alfabetização foi pensada como um processo formativo para atendimento das demandas profissionais das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. Foi planejada para ampliar o conhecimento necessário para a construção e a reelaboração das práticas que favoreçam o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Alguns dos grandes desafios desse processo formativo foram a organização, o acompanhamento e a orientação. Era preciso elaborar uma estratégia para essa formação, e já era de conhecimento que não seria a ideal. A situação real era a necessidade de atendimento a quase cinco mil professoras, o possível era atendê-las de forma on-line e assíncrona e com devolutivas das atividades por amostragem e de forma coletiva. Além disso, era necessário elaborar percursos formativos interessantes que contribuíssem diretamente com a prática na sala de aula. As 4.900 professoras foram divididas em 13 grupos, a mesma quantidade de Diretorias de Ensino da Secretaria. Cada diretoria contava com uma ou no máximo duas formadoras responsáveis pelo Ciclo de Alfabetização. As turmas ficaram imensas, a menor com 233 e a maior com 558 professoras, e todas seriam atendidas no formato assíncrono.

A *Formação da Cidade* iniciou em março, sem muitas certezas das melhores formas de diálogo e acompanhamento. Em abril a equipe de Alfabetização, que conta com as formadoras das DREs e da DIEFEM, decidiu intercalar, semanalmente, os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Foi um trabalho coletivo, quase 20 pessoas colocando a *mão na massa* para a elaboração dos percursos formativos. No final do mês, ao avaliarmos o trabalho desenvolvido, chegamos à conclusão de que o percurso não havia atingido os objetivos propostos. Um dos problemas foi o curto tempo de duração de apenas 6 horas-aulas<sup>71</sup> mensais, divididas em 2 horas-aulas semanais. Foi uma decisão não muito fácil, mas, considerando a defasagem das aprendizagens obser-

---

<sup>71</sup> Na Rede Municipal de São Paulo cada hora-aula corresponde a 45 minutos.

vadas, a importância da leitura e da escrita para a autonomia, a emancipação do sujeito e o atendimento à meta 22 do Programa de Metas 2021/2024<sup>72</sup> estabelecida para essa rede, que é alfabetizar as crianças da Rede Municipal até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, antecipando em um ano a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), o grupo decidiu, não por unanimidade, seguir só com os conteúdos de Língua Portuguesa e que outras ações formativas para além da *Formação da Cidade* poderiam ser criadas para o componente de Matemática.

Notou-se que os conteúdos não dialogavam diretamente com as necessidades docentes; as lacunas da formação inicial apontadas por Nóvoa (1999) e a falta de programas de formação em larga escala, apontada por Laplane (2017), se manifestavam nas entregas das atividades, nas perguntas no *chat*, nos envios de e-mails solicitando mais materiais para estudo e até mesmo nos silêncios de algumas turmas em determinadas semanas.

Após esse momento de avaliação, os conteúdos e a divisão de trabalho foram reorganizados. Então, apenas formadoras de três DREs por vez participariam da elaboração da formação em cada mês, enquanto as demais ficariam no apoio das outras demandas do Ciclo de Alfabetização. No mês de maio o percurso abordou questões sobre o planejamento e a importância dos agrupamentos produtivos para a socialização de saberes e aprendizagens entre os estudantes, então o processo formativo foi se tornando significativo para as escolas.

Outra questão a se destacar foi a dos encontros síncronos previstos para o mesmo mês. As formadoras das DREs compartilharam os bons momentos, as críticas, principalmente sobre o tempo e entrega de atividades, e os elogios para a *Formação da Cidade* no tocante aos conteúdos e à pertinência à prática. Pode-se afirmar que a partir desse momento os estudos foram aprofundados e conseguiu-se entender as necessidades formativas conforme os excertos a seguir, retirados dos comentários da plataforma de aprendizagem.

---

<sup>72</sup> O Programa de Metas 2021-2024 é composto pelas diretrizes estabelecidas pelo Plano de Governo eleito, pelos critérios determinados pelo Plano Diretor Estratégico, pelos demais documentos de planejamento público de médio e longo prazos, pela discussão provocada pela sociedade civil durante o período de consulta pública e pelo devido alinhamento orçamentário para que as metas nele expressas sejam financeiramente executáveis.

Neste primeiro semestre, tivemos a oportunidade de revisitar um material rico em orientações que subsidiam nosso trabalho pedagógico, como também aprofundar os estudos sobre educação inclusiva, integral e equidade, cujos temas são muito importantes em nosso trabalho de sala de aula.

Essa formação nos proporcionou podermos refletir nossas ações pedagógicas, utilizando nosso PPP, junto à coordenação e junto com os colegas também.

Através das leituras e estudos como também das sondagens pudemos articular estratégias, visando a busca de avanços nas aprendizagens das crianças.

Sondagens e agrupamentos produtivos, foram fatores importantes para acrescentar em nossa experiência em sala de aula.

Nota-se que, embora a formação tenha sido organizada de forma assíncrona e se enquadrado na categoria de autoformação, a *Formação da Cidade* proporcionou entrelaçamentos e movimentos singulares, que levaram os professores a uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer dos meses foram abordados temas como: Planejamento; Agrupamentos produtivos; Processos e possibilidades de intervenção docente para o avanço das aprendizagens; Planejamento, intervenção e intencionalidade nos espaços escolares para a efetivação de um ambiente alfabetizador; e Práticas de leitura.

Até esse momento foi possível perceber que os conteúdos estavam efetivamente despertando a curiosidade das professoras. As conversas no *chat*, os recadinhos nos murais e as atividades entregues cada vez mais elaboradas fizeram o grupo de formadoras perceber que a concepção do *Currículo da Cidade* e as proposições didáticas da rede estavam chegando, de fato, até a maioria das professoras alfabetizadoras.

## **Considerações finais**

Durante os oito meses de implementação/realização da *Formação da Cidade* para professoras alfabetizadoras, que tem como objetivo possibilitar a implementação e a consolidação das concepções de alfabetização postas do *Currículo da Cidade*, podemos apresentar algumas conclusões preliminares importantes para que esse processo formativo tenha continuidade durante os próximos anos na Rede Municipal de São Paulo.

O primeiro ponto positivo diz respeito à aceitação das professoras ao realizar as atividades propostas. As opiniões positivas sobre os temas desenvolvidos, o tempo de duração das aulas, a clareza dos materiais formativos e a pertinência das atividades propostas, atrelando a teoria estudada com a prática da professora alfabetizadora, foram apontados pelas professoras como relevantes para o processo formativo. Nos registros das professoras, encontramos indícios das mudanças nas práticas de sala de aula, apresentados em forma de fotos, vídeos e relatos de prática.

O segundo ponto diz respeito à formação no modelo remoto, pois é uma forma possível de incluir um grande número de professoras alfabetizadoras em um mesmo curso. É o que podemos chamar de formação em rede, visto que essa formação foi uma das poucas ofertadas em grande escala e que possibilitou a participação de grande parte das professoras.

Outro ponto importante é o reconhecimento da *Formação da Cidade* como forma de implementação de políticas públicas para o cumprimento da Meta 22, conforme indicado no Plano de Metas 2021/2024, pois muitos professores alegavam desconhecimento dos materiais didáticos, dos Documentos Orientadores e dos Programas Curriculares da Rede. A realização dessa formação permitiu ampliar as discussões com as professoras sobre os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização.

É preciso apontar as limitações do formato do curso, visto que não se privilegiam as interações e as maiores trocas entre os cursistas e os formadores, no entanto foi a maneira possível de conversar com tantas professoras sobre questões importantes da alfabetização.

Por fim, por considerar necessárias as ações formativas, de grande impacto, que possibilitam a implementação e a consolidação das concepções de alfabetização postas do *Currículo da Cidade*, a proposta formativa deu ênfase à Língua Portuguesa, nas teorias e práticas de grande relevância para o processo de consolidação da alfabetização, como sondagem de hipóteses de escrita, ambiente alfabetizador, modalidades organizativas, intervenções e intencionalidade no planejamento docente, entre outros, aspectos

considerados fundamentais para a apropriação e a consolidação do sistema de escrita alfabética.

## Referências

- DEBESSE, M. **Tratado das Ciências Pedagógicas**. São Paulo: Ed. Nacional, 1982.
- FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Artes Médicas, 1985.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- KAUFMAN, Ana Maria; GALLO, Adriana; WUTHENAU, Celina. Como avaliar aprendizagens em leitura e escrita? Um instrumento para o primeiro ciclo da escola primária. *In*: Cavalcanti, Zélia (org.). **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, 2010.
- LAPLANE, A. L. F. A alfabetização como processo discursivo em perspectiva. **In**:
- GOULART, C. M. A. (et.al). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, pp. 47-64.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.
- PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In*: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPEL, 2017.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLIGO, R. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2016.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

# A liga da reciclagem: objetivos de desenvolvimento sustentável na Educação Infantil

Valeria Mariano de Lima<sup>73</sup>

**Resumo:** As questões ambientais e de sustentabilidade são assuntos de interesse mundial. Com a agenda de desenvolvimento sustentável (Agenda 2030) proposta pela Organização das Nações Unidas (ONU), temos o compromisso de trabalhar os conceitos de sustentabilidade desde a primeira infância, ajudando a formar cidadãos mais conscientes e responsáveis com o meio em que vivem. O presente documento é fruto de um projeto realizado com crianças da Educação Infantil em idade pré-escolar de uma escola municipal em Cubatão/SP, que teve por objetivo a conscientização sobre a importância de preservação do meio ambiente, utilizando estratégias favoráveis para o reaproveitamento do lixo limpo e o descarte correto para reciclagem. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica que culminou na realização de um projeto sobre sustentabilidade que partiu de uma problemática observada durante as propostas remotas de 2020/2021. O projeto foi iniciado com crianças e familiares durante o período da pandemia de Covid-19, em 2021, e foram trabalhadas a importância da transformação do lixo limpo para a criação de materiais pedagógicos que auxiliassem no processo educativo, a separação correta para coleta seletiva e a ressignificação dos espaços escolares na volta ao ensino presencial. O desenvolvimento do projeto possibilitou a conscientização de crianças e familiares sobre a necessidade de preservação do meio ambiente, criando hábitos para a coleta seletiva e o reaproveitamento do lixo limpo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Sustentabilidade; Meio ambiente; Projetos.

## Introdução

O isolamento social causado pelo SARS-CoV-2 e a prática dos trabalhos em *home office* aumentaram consideravelmente a quantidade de lixo em casa e no país. Segundo a Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (ABRELPE, 2020), “as medidas de distanciamento social geraram no país um aumento de 15% a 25% na quantidade de resíduos residenciais”, sendo assim, houve urgência de um trabalho que conscientizasse familiares e crianças sobre a necessidade de reaproveitamento e descarte correto do lixo.

---

<sup>73</sup> Mestranda do curso de Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas pela Universidade Católica de Santos. E-mail: valeriamarianolima@gmail.com

As questões ambientais e de sustentabilidade são assuntos de interesse mundial. Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs aos líderes mundiais uma agenda de desenvolvimento sustentável, a Agenda 2030. O documento *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* é um guia com planos de ações para todas as pessoas e o planeta caminharem para um mundo mais sustentável e resiliente até o ano de 2030.

Todos os países comprometeram-se a tomar medidas transformadoras, dentro de suas prioridades, para atuar como parceiros globais e orientar as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas e, assim, promover um desenvolvimento sustentável nos próximos 15 anos.

Nesse contexto, foi de suma importância a realização de um trabalho pedagógico eficaz que ajudasse a promover nas crianças e nos seus familiares o hábito de cuidar e preservar o meio em que vivem. No momento pandêmico, trabalhar as questões ambientais, alinhadas a um projeto envolvendo família e escola, teve por objetivo conscientizar crianças e familiares sobre a importância da preservação do meio ambiente, utilizando estratégias favoráveis para o reaproveitamento do lixo limpo, transformando-o em materiais pedagógicos para o trabalho remoto e, posteriormente, na resignificação dos espaços escolares, com o brincar com materiais não estruturados.

A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa-ação, com base na observação das práticas educativas oferecidas às crianças durante o período remoto/presencial, na documentação realizada para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e nas pesquisas com familiares. Considerou-se também o uso da pesquisa qualitativa, por conter argumentações dos resultados baseados em observações, pensamentos, opiniões e pesquisa bibliográfica, buscando subsídios teóricos que justificassem a temática e as práticas educativas abordadas no projeto.

## **Desenvolvimento sustentável e a Agenda 2030**

O conceito de desenvolvimento sustentável não é algo novo e foi consolidado em 1992, durante a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realiza-

da no Rio de Janeiro. Até o início de 1970, a proteção ambiental não possuía parâmetros de preservação, pois o meio ambiente era considerado uma fonte inesgotável de recursos e as ações de aproveitamento da natureza eram consideradas infinitas. Porém, diante dos desafios da globalização, os países industrializados começaram a perceber os impactos negativos das tecnologias no meio ambiente e observar as questões ambientais de forma gradativa. Esses países deram início a movimentos de proteção ambiental e questionamentos sobre a sociedade industrial e seus impactos.

Alguns debates passaram a identificar os problemas relacionados ao meio ambiente e surgiu um dos primeiros estudos científicos a respeito da preservação ambiental, o relatório *Limites de Crescimento*, elaborado pelo “Clube Roma”, formado por um grupo de pessoas ilustres que debatiam assuntos relacionados à política, à economia internacional, ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável. O relatório relacionou quatro questões para que se alcançasse a sustentabilidade: o controle de crescimento da população, o controle do crescimento industrial, a insuficiência da produção de alimentos e o esgotamento dos recursos naturais. Com o relatório, a ideia de preservação do meio ambiente ganhou forças e os problemas ambientais tiveram destaque mundial.

Em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Humano, também chamada de Conferência de Estocolmo, compreendeu-se que a exploração dos recursos da natureza e o mau comportamento do homem causariam o esgotamento dos bens ambientais, e a partir desse momento começaram as mudanças. Houve necessidade de organizar um plano de desenvolvimento sustentável que pudesse garantir às futuras gerações suas necessidades básicas, assim como trazer a responsabilidade em relação aos recursos do ambiente, aos padrões de consumo e aos riscos causados aos sistemas naturais para preservar a vida na Terra.

Então, em 1992, após 20 anos da primeira Conferência de Estocolmo, aconteceu no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco92 ou Rio 92), que marcou a relação da humanidade com a vida na Terra. A comunidade política internacional admitiu que era preciso conciliar o desenvolvimento socioeconômico com a utilização dos recursos

da natureza e reconheceu o conceito de desenvolvimento sustentável. Na ocasião, foi acordado que os países em desenvolvimento receberiam apoio financeiro e tecnológico para alcançarem um desenvolvimento sustentável. O encontro teve como documento oficial a Agenda 21, que conciliou métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

No ano de 2000, após muitos debates em conferências internacionais, surgiram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), por meio da Declaração do Milênio estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Os 191 Estados-membros da ONU e pelo menos 22 organizações internacionais comprometeram-se a ajudar a alcançar, até o ano de 2015, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Os ODM formavam um conjunto de medidas e metas que tinham por objetivo promover um melhor desenvolvimento das sociedades até o ano de 2015. O documento apresentou oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e 21 metas, cujo acompanhamento ocorreu por meio de 60 indicadores.

A ONU considerou os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio um sucesso e propôs a continuidade do trabalho, traçando novas metas para os próximos 15 anos, que resultaram nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Agenda 2030). O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta.

Em maio de 2015, no Fórum Municipal de Educação, ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, foi estabelecida a “Declaração de Incheon”, que constituiu um compromisso com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável, reconhecendo a Educação como centro da Agenda 2030, sendo essencial para o sucesso dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Tal reconhecimento ressalta a Educação como um objetivo autônomo (ODS4) e inclui metas em outros ODS. Essa nova agenda educacional, contida no Objetivo 4, é inspirada em uma visão de Educação Inclusiva, que transforma a vida da comunidade sem deixar que ninguém fique para trás. Sendo assim, países e municípios

enfrentam um grande desafio em conseguir traduzir ações que mobilizem o cumprimento de objetivos e metas da Agenda 2030.

Mediante todas as evidências ocorridas ao longo dos anos, cada vez mais se faz necessário considerar temas como a sustentabilidade e a vida no planeta como fundamentais para a Educação do futuro. Um trabalho voltado à sustentabilidade encontra-se nas metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, “Educação de Qualidade”, que visa, até 2030, “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável [...]”, e do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 11, “Cidades e Comunidades Sustentáveis”, que visa, até 2030, “reduzir o impacto ambiental negativo per capita das cidades, prestando especial atenção a qualidade do ar, gestão de resíduos municipais e outros” (PLATAFORMA AGENDA 2030, 20--).

## **A pedagogia do trabalho com projetos na Educação Infantil**

As primeiras ideias relacionadas à Pedagogia de Projetos remetem às ideias de Sócrates (469-399 a.C.), registradas por Platão (427-47 a.C.), no sentido de que a prática pedagógica se baseia na relação de interações. O conhecimento não é transmitido, mas sim construído pelo sujeito, que pensa em suas próprias questões elaborando pensamentos cada vez mais completos e produzindo, assim, novos conhecimentos. Outros filósofos e teóricos, como Comenius, Froebel, Dewel, Kilpatrick, Freinet, Decroly, Piaget, Wallon e Stenhouse, também apresentaram ideias e concepções importantes que justificam a visão do trabalho com projetos, merecendo grande destaque a eficácia do trabalho de Malaguzzi e a abordagem de Reggio Emília.

O trabalho com projetos é uma atitude, uma postura, uma concepção que vai além de uma metodologia; promove a reflexão do educador sobre o seu “ser-saber-fazer” pedagógico, contribui para desabrochar um sujeito sensível, capaz e ver o (s) outro(s) em si, seus parceiros “mobilizadores” da ação: alguém que reflete sobre a própria prática e pesquisa o seu sentido em uma busca de permanente de autoconhecimento. (PROENÇA, 2018, p. 57).

Para Katz (2016, p. 37), “o trabalho em projetos visa ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo

de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que merecem a sua atenção”. Sendo uma metodologia de trabalho, os projetos caracterizam-se por oferecer instrumentos para o sujeito ser protagonista de seu processo de aprendizagem, atuando de forma consciente e crítica. Enfatizam-se as interações entre indivíduo e ambiente para construir a aprendizagem. Para Proença (2018, p. 71), “aprender é construir saberes e habilidades em interação com objetos culturais e outros sujeitos com os quais se convive cotidianamente”. Além disso,

“O convívio cotidiano, o ‘estar junto’ no mesmo espaço, desenvolve no sujeito que o habita o sentimento de pertencimento e identidade com o contexto, do qual ele se sente parte integrante e se reconhece como protagonista do cenário criado” (PROENÇA, 2018, p. 76).

O trabalho com projetos surge com uma inquietação inicial do educador, que, a partir de suas observações minuciosas, enxerga pistas dos interesses que as crianças possuem sobre determinada temática. A partir do tema gerador de interesse das crianças ou do “problema” a ser resolvido, o educador reconhece seus conhecimentos prévios para que seja possível organizar as futuras intervenções.

O currículo planejado e fechado, com planos e lições fixas, dá lugar a temas de interesse das crianças. Os temas servem de apoio estruturante para o projeto, o que depois segue seu curso com as crianças e os educadores que, juntos, determinam o seu “caminhar”, que nunca é fechado. “Os professores seguem as crianças, não seguem planos. Os objetivos são importantes e não serão perdidos de vista, mas o porquê e como se chegar até eles, são mais importantes” (MALAGUZZI 2016, p. 94).

Nesse contexto, cabe ao educador buscar maneiras de estruturar seu trabalho de forma a proporcionar experiências para que as crianças possam caminhar em busca de explorações que gerem novos conhecimentos. Com base na temática, deve formular hipóteses considerando seus conhecimentos e experiências, mas também os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças, assim como apresentar objetivos gerais e flexíveis a serem desenvolvidos, observar conteúdos propostos à faixa etária e possíveis

integrações com os Campos de Experiência propostos pela BNCC (BRASIL, 2017).

Para Proença (2018, p. 56), os projetos “desvelam uma abertura do educador para redefinir um currículo de integração entre áreas do conhecimento e âmbitos de experiência das crianças”. Possuem “caráter de agregação”, pois envolvem várias áreas do conhecimento em busca de “conexões e associações” que gerem aprendizagens. De acordo com Katz (2016, p. 37), “os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas sobre o trabalho a ser realizado”.

Um trabalho que contemple uma parceria significativa entre família, crianças e escola faz-se necessário para justificar as boas práticas na Educação e obter sucesso no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Para Rinaldi (2016, p. 109), “A plena participação das famílias é, portanto, uma parte integral da experiência educacional. [...] a família é como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola”.

Além de crianças, famílias e escola, um projeto envolve múltiplas linguagens, como música, arte, movimento, desenho, brincadeiras, tempos e espaços, as quais exigem uma postura investigativa, tanto do professor quanto da criança, que buscam sentido para o assunto investigado, apropriando-se das descobertas. Durante esse percurso, instrumentos metodológicos, como observação, planejamento, registro e avaliação, são fundamentais, a fim de produzir uma documentação pedagógica que reúna as etapas significativas de todo o processo, materializando as aprendizagens; para isso, podem ser produzidos portfólios, exposições, livros, maquetes, entre outros, como produto final.

Muitos são os benefícios do trabalho com projetos para justificar a sua prática, tanto para educadores quanto para crianças. Para as crianças, demonstra que se envolver em estudos prolongados sobre determinados temas produz conhecimentos com maior profundidade, além de oferecer oportunidade de investigação e protagonismo de suas experiências, estimulando a capacidade de aprendizagem e cooperação (KATZ, 2016). Para o educador,

o trabalho com projetos mobiliza seu senso crítico, pesquisador e cooperador, fortalecendo a cultura coletiva do seu grupo. Ele transforma-se a partir da coletividade, ampliando seus repertórios de atuação, socializando e registrando suas experiências, ajudando a construir um “currículo emergente” (RINALDI, 2016, p. 108).

### **O brincar na Educação infantil: a importância e a potência dos tempos e dos espaços na infância**

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2012), caracteriza-se pela educação de crianças de 0 a 5 anos, em espaços institucionais, que visa assegurar um currículo que garanta interações e relações práticas do cotidiano e considere a criança um sujeito que possui direitos que necessitam ser garantidos. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) afirmam a criança 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, 2012, p. 12).

Partindo da visão de criança ativa, capaz, autônoma, que explora e age partindo de interesses próprios, a prática cotidiana na Educação Infantil deve basear-se em dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras, de acordo com o artigo 9º das DCNEI. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano das infâncias, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37). É nas interações e nas brincadeiras com adultos e outras crianças que ela se desenvolve enquanto sujeito que observa, questiona, julga e assimila valores.

Tendo em vista essa criança que possui um papel ativo e aprende com interações e brincadeiras, a Base Nacional Comum Curricular propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se) que asseguram, na Educação Infantil, condições para que as crianças se desenvolvam em todas as suas potencialidades. Considerando ainda que nessa primeira etapa da Educação as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças baseiam-se nos

eixos estruturantes interações e brincadeiras, assegurando-lhes os seis direitos de aprendizagem, a BNCC traz um arranjo curricular baseado em campos de experiências, cuja definição pauta-se no que dispõe a DCNEI sobre currículo: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com 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, 2012, p. 12).

Sendo assim, as instituições de Educação Infantil necessitam pautar suas práticas em propostas educativas, que garantam o pleno desenvolvimento da criança, assegurando-lhes vivências significativas de aprendizagens e oportunidades de exploração, experimentação, criação, liberdade para pensar, agir, descobrir e expressar o mundo, criando suas hipóteses e narrativas a partir de suas observações. Para que o brincar possa refletir uma aprendizagem significativa dentro das instituições, precisa ser considerado como prioridade fundamental, partindo de uma escuta ativa sobre as necessidades e os direitos das crianças, conhecendo e valorizando sua importância para o desenvolvimento infantil.

Segundo a BNCC, a criança deve:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 38).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2019), trazem em sua Área Focal 7 (espaços, materiais e mobiliários) a importância dos espaços como garantia às crianças da possibilidade de escolhas e múltiplas vivências de experiências. Considerar os materiais e a organização dos espaços nas escolas contribui para a construção dinâmica de conhecimento das crianças, pois envolve um processo de interação, troca de experiências, experimentações, explorações e vivências significativas.

Para Horn e Barbosa (2021, p. 49), “as aprendizagens na primeira infância não são resultado de lições, mas de processos

de vida, de encontros, de observações, de perguntas, descrições, imitações, resistências, dúvidas, investigações e alterações”.

Na sociedade contemporânea, a maioria das pessoas vive confinada em prédios, devido à falta de espaços nas grandes metrópoles, e as crianças vivem sua infância afastadas do contato com a natureza, seja pela falta de espaço devido ao crescimento dos grandes centros urbanos ou pela violência instaurada na vida moderna. É fundamental para o futuro do planeta que as crianças sintam-se situadas no mundo, desenvolvendo com ele uma relação direta pela corporeidade e pela sensorialidade. É preciso que elas aprendam a escutar o espaço e o tempo para vivenciar todas as suas experiências, e isso depende de práticas intencionais por parte dos educadores que garantam seus direitos de aprendizagem, principalmente depois de um período pandêmico, em que há urgência em explorar cada vez mais os espaços, propiciando o desenvolvimento integral das crianças.

Sendo um espaço de relações, a Educação Infantil deve proporcionar momentos em que as crianças possam interagir com os parceiros em espaços que considerem o tempo, os materiais, as descobertas e as experiências que as crianças possam ter para aprender.

Considerar a potência das crianças e acolher suas necessidades de acordo com o olhar atento sobre o seu cotidiano faz-nos refletir sobre a maneira como se deve propor a utilização do tempo e dos espaços na Educação Infantil e buscar alternativas para a ressignificação de práticas e espaços, considerando o contexto no qual a instituição está inserida, a classe econômica, a cultura familiar, local e infantil, o gênero, a raça e a religião de todos os envolvidos no processo.

Ter um currículo baseado na concepção de Campos de Experiências nos traz a prerrogativa de reconhecer o potencial das crianças em aprender, conhecer, explorar e enriquecer nossa prática, considerando a complexidade das propostas a serem oferecidas como grande potencial de aprendizagem: “As crianças aprendem mais quando estão em ação, construindo coisas, participando de eventos, seguindo suas iniciativas” (HORN; BARBOSA, 2021, p. 53).

É preciso oferecer uma variedade de materiais e estratégias de aprendizagens, permitindo que a criança construa, crie, recrie, explore, projete, enfim, reconheça diferentes materiais e suas possibilidades de explorações. Partindo de estratégias de aprendizagens, com as quais as crianças possam vivenciar os Campos de Experiências, temos os contextos de aprendizagens.

Para Cippitelli e Dubovick (2018, p. 32), “Contexto é uma estratégia de aprendizagem, um modo de pensar e de organizar a complexa tarefa de ‘ensinar’, uma decisão criativa que favorece nas crianças o seu processo de aprender”. Ainda segundo as autoras, contextos são “espaços/lugares entremeados com elementos que provocam desafios nas crianças”. Os contextos de aprendizagem oportunizam construções, investigações, experiências, relações e aprendizagens por descobertas, sendo um “tecido conectivo”, desafiando as crianças a se perceberem como “criadoras, inventoras e investigadoras” (CIPPITELLI; DUBOVICK, 2018, p. 34).

Os contextos são preparados com intencionalidade pelos educadores para desafiar as crianças a criar, inventar, investigar, explorar, indagar, construir e pensar. Enquanto brincam, elas aprendem a se relacionar com o outro, dividir responsabilidades, colaborar e trocar informações, além de desenvolverem imaginação, criatividade e novas ideias.

### **A Liga da Reciclagem: propostas remotas e presenciais**

O educador em tempos de pandemia necessitou ressignificar suas práticas da noite para o dia e valer-se de diferentes estratégias para alcançar as famílias e, principalmente, as crianças da Educação Infantil. Com o isolamento social, a falta de recursos tecnológicos e materiais, o uso de sucatas foi uma das estratégias que levaram à execução do projeto *A Liga da Reciclagem* pela sala do Infantil 5 (pré) da UME São Paulo na cidade de Cubatão/SP.

Desde o início das atividades remotas houve uma preocupação com as propostas oferecidas às crianças, por acreditar-se que nessa fase de desenvolvimento o uso excessivo de “telas” e “folhas” não contribui para a eficácia da aprendizagem. As propostas pautaram-se no brincar e nas interações dentro do convívio familiar e foram oportunizadas por meio de roteiros elaborados pelas educadoras e disponibilizados nos grupos de WhatsApp.

Com o isolamento social e o aumento do lixo doméstico, a sucata surge como material potencializador de novas possibilidades de aprendizagem remota, uma vez que é um material presente no cotidiano.

O projeto iniciou com uma conscientização das famílias, realizada por meio de uma videochamada sobre a importância da sustentabilidade para o futuro do planeta. Os familiares fizeram parte do processo educativo desde o início, o que foi de fundamental importância para o desenvolvimento das propostas e a aprendizagem das crianças.

Para que a coleta seletiva ocorresse de maneira lúdica e eficaz e as crianças pudessem entender a importância da reciclagem, foram criados os super-heróis da “Liga da Reciclagem”, que são: Mulher Papelão, Metal Homem, Superplástico e Incrível Vidro. Os super-heróis são lixeiras caracterizadas que seguem o padrão de cores da coleta seletiva, aprovada pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), com a resolução nº 275, de 25 de abril de 2001. As lixeiras ganharam identidade por um ilustrador que viabilizou a ideia de criação de super-heróis em lixeiras da coleta seletiva.

As propostas oferecidas às famílias durante o período remoto pautaram-se na coleta dos materiais e no descarte correto para a coleta seletiva da cidade de Cubatão, além do reaproveitamento do lixo limpo para a confecção de materiais pedagógicos, jogos e brinquedos, em que as crianças puderam aprender por meio de propostas lúdicas e concretas.

Os materiais confeccionados em casa com as famílias e as propostas oferecidas proporcionaram um progresso em relação à oralidade, além de aumento de vocabulário, que foi observado na desenvoltura das falas das crianças ao expressarem suas ideias, vivências e opiniões durante videochamadas, áudios e devolutivas por vídeo. Com a vivência em situações de classificação, seriação, quantidades, números, tamanhos e construção de gráficos, foi possível observar que as crianças apropriaram-se de quantidades e números, estabelecendo relações entre eles dentro de um contexto social. Elas começaram a realizar os primeiros registros escritos do nome e transformaram as garatujas iniciais em escri-

tas espontâneas. Passaram a orientar-se por temas e ilustrações, identificando letras iniciais e finais e realizando associações com palavras conhecidas, como nomes de amigos da turma e familiares.

Para motivá-las no processo de reciclagem, foi enviado para a casa um *kit* com materiais para que pudessem confeccionar suas lixeiras da Liga da Reciclagem e iniciar o processo de coleta seletiva. O reaproveitamento deu-se com a confecção de materiais pedagógicos, diversos jogos envolvendo o tema da reciclagem e brinquedos, o que proporcionou um trabalho com os Campos de Experiência e os direitos de aprendizagem propostos na Base Nacional Comum Curricular, além da conscientização ambiental, o que foi possível observar nos registros feitos pelas famílias em casa, com fotos das ações de reciclagem.

Na volta ao presencial, foi dada continuidade à coleta seletiva na escola e ao descarte correto das sucatas, utilizando as lixeiras da Liga da Reciclagem. Os materiais que apresentavam maior potência educacional foram reaproveitados para o brincar livre das crianças, além da sua utilização para a resignificação dos espaços externos da escola, o que permitiu o desenvolvimento das habilidades de criação com os materiais reaproveitados, o contato e o respeito com a natureza e a capacidade de interação em grupo, estreitando os vínculos de amizade e a capacidade de cooperação.

Segundo Cippitelli e Dubovick (2018, p. 40), os espaços externos se apresentam como um “universo infinito de possibilidades” em que as crianças têm “múltiplas oportunidades” de ação, socialização, construção, experimentação e desenvolvimento de habilidades motoras.

Foram reaproveitados, além de materiais artificiais como papelão, plástico, metal e vidro, vários materiais naturais nos jogos de construção, como gravetos, podas de árvores, folhas, pinhas, sobras de madeiras e pedaços de MDF, para a confecção de mesas de experimentação e *kits* de construção, potencializando o brincar e promovendo a socialização e as novas descobertas. Diversos “contextos de construção” utilizando materiais reaproveitados foram criados, como a construção com materiais naturais, papelão, plástico, madeira e MDF, o que proporcionou o desenvolvimento de

habilidades para observar, explorar, manipular, selecionar, comparar, experimentar, organizar, construir, criar e modelar.

Para Cippitelli e Dubovick (2018, p. 76),

O espaço contribui para a qualidade das experiências que as crianças realizam nos contextos. O espaço é pensado como um local de relação que oferece múltiplas possibilidades e conexões; é visto como um laboratório que proporciona oportunidades organizadas e experiências tanto cognitivas como sociais.

Durante o ensino remoto, as possibilidades de registros pedagógicos que permitiram documentar os processos de aprendizagem das crianças foram fotografias, desenhos, vídeos, áudios, videochamadas, anotações e relatórios, o que proporcionou o desenvolvimento de um olhar atento e uma escuta ativa, apesar da distância.

As famílias participaram das estratégias de avaliação, pois tiveram a oportunidade de responder relatórios sobre o desenvolvimento de seus filhos e avaliar o processo educativo. A parceria entre escola e família bem como a escuta sobre os interesses, os desejos e as curiosidades trouxeram ricas informações de como promover uma aprendizagem mais significativa, considerando suas particularidades. O diálogo sobre o processo de aprendizagem das crianças foi importante para que os pais pudessem compreender a intencionalidade pedagógica e valorizar as construções dos filhos, o que muito ajudou no processo de aprendizagem das crianças. Foram utilizadas estratégias variadas para dar devolutivas às famílias durante as propostas remotas, como criação de vídeos, murais, exposição virtual e produção de *e-books* com histórias do percurso da turma.

Nas situações de observações das aprendizagens na volta ao presencial, surgiram as mini-histórias como forma de registro das ações cotidianas nos momentos de brincadeiras e interações das crianças. As mini-histórias “configuram uma documentação pedagógica, enquanto um conceito importante para a construção do conhecimento praxiológico e de testemunho ético, cultural e pedagógico do cotidiano pedagógico e das aprendizagens das crianças” (FOCHI, 2019 p. 12).

Nesse contexto avaliativo foram consideradas não apenas as reflexões das educadoras, mas também a visão das famílias

quanto às produções das crianças, o que enriqueceu as vivências. As crianças, por sua vez, tiveram oportunidade de conhecer a produção realizada por toda a turma e conscientizar-se sobre o valor que nós, adultos, damos às suas produções, o que, sem dúvida, contribuiu para o processo de aprendizagem.

## **Conclusão**

Na sociedade atual, uma Educação ambiental se faz cada vez mais urgente, pois é necessário fomentar na futura geração valores de compromisso com a sustentabilidade. Somente as práticas educativas que garantam a reflexão do sujeito sobre seus atos desde a primeira infância serão eficazes para conscientizá-lo sobre ações que garantirão melhores recursos para a vida no planeta.

Proporcionar vivências significativas às crianças, por meio da metodologia de projetos, traz aos educadores novas considerações sobre o trabalho nas instituições de ensino, principalmente na Educação Infantil, pois requer a reflexão e a flexibilidade para trocar experiências e observações que conscientizem sobre uma nova visão da criança na contemporaneidade: uma criança potente, protagonista de suas ações, produtora de cultura e coautora de seu processo de aprendizagem.

Um trabalho com reciclagem e reaproveitamento do lixo, em meio à pandemia de Covid-19, trouxe alternativas para transformar as sucatas disponibilizadas no ambiente familiar em ricos materiais e recursos pedagógicos facilitadores de novas aprendizagens, fazendo com que todos os envolvidos no processo pudessem, a partir da prática, refletir sobre suas ações, podendo modificá-las.

O brincar, considerado um direito de aprendizagem fundamental para o desenvolvimento da criança, fez-se presente em todas as ações do projeto, considerando a criança como protagonista de sua aprendizagem. A criação de inúmeros jogos, materiais pedagógicos e brinquedos com sucatas bem como as práticas brincantes proporcionadas pela ressignificação dos espaços da escola com materiais reaproveitados proporcionaram experiências concretas de aprendizagem, ajudando a criar uma relação distinta desses materiais com o meio ambiente, colaborando para o desenvolvimento de sua consciência ambiental. Brincar com materiais de largo alcance reaproveitados proporcionou vivências

significativas de exploração, criação e construção que desafiaram as crianças a perceberem-se como inventoras, exploradoras e investigadoras. As experiências ajudaram a desenvolver aspectos cognitivos, afetivos, simbólicos, expressivos e imaginativos que provocaram interações sociais, ajudando-as, no processo de retorno ao ensino presencial, a criar vínculos e promover a colaboração no trabalho em equipe.

A coleta seletiva foi priorizada em todas as ações realizadas no projeto com “as lixeiras super-heróis” da Liga da Reciclagem, as quais motivaram crianças e famílias a separar o lixo limpo, tanto em suas casas quanto na escola, contribuindo para a destinação correta dos resíduos e ampliando, assim, as práticas de reciclagem.

Enfim, conclui-se que um trabalho eficiente na Educação Infantil, considerando a pedagogia do trabalho com projetos, que se baseie em temáticas de interesse das crianças e suas vivências bem como as considere parte do processo educativo, apresenta excelentes resultados e grande potencial de aprendizagem, colaborando para a promoção de uma Educação de qualidade.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE LIMPEZA PÚBLICA E RESÍDUOS ESPECIAIS (ABRELPE). Recomendações para a gestão de resíduos sólidos durante a pandemia de coronavírus (COVID-19). **Abrelpe**, São Paulo, 2020. Disponível em: [abrelpe.org.br](http://abrelpe.org.br). Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 19 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CECÍLIO, Camila. BNCC na prática: como garantir o direito de brincar na Educação Infantil. **Nova Escola**, São Paulo, jul. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18076/bncc-na-pratica-como-garantir-o-direito-de-brincar-na-educacao-infantil>. Acesso em: 29 out. 2021.

DECLARAÇÃO DE ESTOLCOMO sobreo ambiente humano-1972. **Biblioteca virtual de direitos Humanos –USP**, 1972. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>. Acesso em: 30 out. 2021.

DUBOVICK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2018.

ECO-92: o que foi a conferência e quais foram seus principais resultados? **Politize**, 2020. Disponível em: <https://www.politize.com.br/eco-92/>. Acesso em: 30 out. 2021.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo. **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

GUIMARÃES, Sandrah. Um dos efeitos colaterais da pandemia: o aumento da geração de lixo doméstico e hospitalar. **Conexão Planeta**, 20 maio 2020. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/um-dos-efeitos-colaterais-da-pandemia-o-aumento-da-geracao-de-lixo-domestico-e-hospitalar/>. Acesso em: 7 maio 2021.

HORN, Maria da Graça Souza.; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Abriendo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2021.

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 37-55.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI L.; FORMAN G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 45-85.

O QUE É DESENVOLVIMENTO sustentável? **Ecycle**, 2021. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em: 29 out. 2021.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **Agenda 2030**, 20---. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 07 maio 2021.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2016.





A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

### *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

### *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

### *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



