

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Diálogos possíveis a partir da  
formação profissional



Angela Scalabrin Coutinho  
Gisele Day  
Verena Wiggers  
(Orgs.)

**Práticas Pedagógicas  
na Educação Infantil:  
diálogos possíveis a partir  
da formação profissional**

### **Comissão Técnica**

Angela Scalabrin Coutinho  
Eliana Maria Gastaldi  
Giseli Day  
Vanessa Phillipi Cecconi  
Verena Wiggers  
Zenilde Durli

### **Comissão Científica**

Adilson De Angelo  
Andréa Simões Rivero  
Caroline Machado Momm  
Cristiane Amorim Martins  
Eloisa Helena T. Fortkamp  
Giandréa Reuss Strenzel  
Geysa S. Alcoforado de Abreu  
Giselle S. M. de Vasconcelos  
Joselma Salazar de Castro  
Kátia Adair Agostinho  
Luciana Pereira de Lima  
Márcia Buss-Simão  
Maria Izabel Souza Ribeiro  
Marisa Zanoni Fernandes  
Marlene Oliveira dos Santos  
Patrícia de Moraes Lima  
Pricilla Cristine Trierweiller  
Regina Ingrid Bragagnolo  
Sandra Maria de O. Schramm  
Sílvia Helena Vieira Cruz  
Simone Santos de Albuquerque  
William Casagrande Candiott

Entidades que realizaram e apoiaram o  
Curso de Especialização em Educação Infantil: MEC/SEB-UFSC/NDI

#### **Realização**

Governo Federal – Ministério da Educação (MEC)  
Secretaria de Educação Básica (SEB)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Centro de Ciências da Educação (CED)  
Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)

#### **Apoio**

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica – GEPAPE/FEUSP  
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância Educação e Escola – GEPIEE /UFSC  
Grupo de Estudo sobre Política de Educação Especial – GEPEE/UFSC  
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância – NUPEIN/UFSC  
Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea – NEPESEC/UFSC  
Núcleo Infância, Comunicação e Arte – NICA/UFSC  
Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Joinville – PMJ  
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

**Angela Scalabrin Coutinho  
Giseli Day  
Verena Wiggers  
(Organizadoras)**

**Práticas Pedagógicas  
na Educação Infantil:  
diálogos possíveis a partir  
da formação profissional**



2012

© Editora Nova Harmonia – 2012

Editoração: Oikos

Capa: Chaiane Wiggers de Souza

Imagem da capa: Componente do painel em exposição no interior do NDI, produzido por intermédio do projeto “Arte no Muro – uma tela a céu aberto” (NDI/MEN/CED/UFSC), fotografado por Chaiane Wiggers de Souza em 2012

Revisão: Luís M. Sander

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Impressão: Evangraf

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Antonio Sidekum (Ed. Nova Harmonia)  
Arthur Blasio Rambo (UNISINOS)  
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)  
Danilo Streck (UNISINOS)  
Elcio Cecchetti (UFSC e UNOCHAPECÓ)  
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)  
Luís H. Dreher (UFJF)  
Marluza Harres (UNISINOS)  
Martin N. Dreher (IHSL – MHVSL)  
Oneide Bobsin (Faculdades EST)  
Raúl Fornet-Betancourt  
(Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)  
Rosileny A. dos Santos Schwantes (UNINOVE)

Conselho Editorial (Editora Nova Harmonia)

Alejandro Serrano Caldera – UAM,  
Nicarágua  
Álvaro B. Márquez-Fernández –  
Maracaibo, Venezuela  
Amarildo Luiz Trevisan – UFSM  
Antonio Sidekum – Presidente  
Christian Muleka Mwewa – UNISUL/SC  
Giovani Meinhardt – IEI Ivoti  
Johannes Schelkshorn – Uni-Wien, Áustria  
Lindomal dos Santos Ferreira – UFPA  
Luiz Carlos Bombassaro – UFRGS  
Nadja Hermann – PUCRS  
Raúl Fornet-Betancourt – Aachen,  
Alemanha

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau  
Caixa Postal 1081  
93121-970 São Leopoldo/RS  
Tel.: (51) 3568.2848 / Fax: (51) 3568-7965  
contato@oikoseditora.com.br  
www.oikoseditora.com.br

Editora Nova Harmonia Ltda.

Caixa Postal 60  
95150-000 Nova Petrópolis/RS  
Tel.: (54) 3298-1147  
www.editoranovaharmonia.com.br

P912 Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional. / Organizadoras: Angela Scalabrin Coutinho, Giseli Day e Verena Wiggers. – São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

372p.; 16 x 23cm.

ISBN 978-85-7843-292-8

1. Práticas pedagógicas. 2. Formação profissional – Professor. 3. Educação infantil. I. Coutinho, Angela Scalabrin. II. Day, Giseli. III. Wiggers, Verena.

CDU 371.133.2

Catálogo na publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

# Sumário

Prefácio .....	9
<i>Silvia Helena Vieira Cruz</i>	
Apresentação .....	13
<i>Angela Scalabrin Coutinho</i>	
<i>Giseli Day</i>	
<i>Verena Wiggers</i>	
PARTE 1	
<b>Concepções de base da Educação Infantil</b> .....	25
A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer sozinho” .....	27
<i>Ana Carolina Mosimann Koerich</i>	
A apropriação de conceitos nas crianças entre 3 (três) e 5 (cinco) anos a partir do trabalho com a obra de Romero Britto .....	42
<i>Raquel Santos Trindade</i>	
O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês .....	56
<i>Rosana Aniela Garcia</i>	
Dando asas à imaginação e criação na infância: o Projeto Mentes Criativas enquanto uma dimensão do desenvolvimento do currículo. ...	70
<i>Anésia Maria Martins Furtado</i>	
PARTE 2	
<b>Organização do trabalho pedagógico</b> .....	85
Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças .....	87
<i>Lucimare Coelho Burg</i>	
A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil .....	101
<i>Jaqueline Julio Tomaz</i>	

Educação Infantil: um olhar para a inserção .....	117
<i>Isabel Cristina de Oliveira do Vale</i>	
O período de inserção de um bebê na creche: uma aproximação em um grupo já constituído .....	128
<i>Rúbia Eneida Holz</i>	
O trabalho docente na inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil: um estudo de caso em um CEI no município de Joinville .....	142
<i>Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi</i>	
Inclusão: um olhar sobre o autismo .....	157
<i>Kette Aparecida Barretos</i>	
 PARTE 3	
<b>Conteúdos da ação pedagógica</b> .....	169
Matemática na Educação Infantil: transformando o bicho de sete cabeças em experiências e possibilidades de compreender o mundo e criar soluções para uma vida melhor .....	171
<i>Eliana Maria Gastaldi</i>	
A Matemática na prática pedagógica da Educação Infantil: algumas considerações .....	185
<i>Andréia Fátima Varela Kafer</i>	
Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil .....	197
<i>Michele Nehls</i>	
A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil .....	211
<i>Daniela Maihack</i>	
Brincadeira livre e ação educativa na Educação Infantil .....	232
<i>Arilda Jackeline Schmitz</i>	
Interação entre pares: a linguagem oral e a construção das brincadeiras entre crianças de 2 e 3 anos. ....	241
<i>Andresa Lidiane Bona</i>	

Boi de mamão: fomentando o resgate da brincadeira na creche Doralice Teodora Bastos .....	253
<i>Daniela Amélia Martins Constantino</i>	
A presença da arte no espaço da Educação Infantil: um olhar sobre o papel do professor de educação infantil frente às propostas em arte ...	267
<i>Sandra Terezinha Resner Manhães</i>	
A arte com bebês .....	279
<i>Lucimara Rosa Marcelino</i>	
Berçário: um lugar para o início da musicalidade .....	291
<i>Jacqueline Elise Koch</i>	
Em tudo o sabor de uma boa história .....	308
<i>Simoni Conceição Rodrigues Claudino</i>	
Narrativas infantis: um convite a descobertas e aventuras .....	321
<i>Kátia Regina Fraga</i>	
Livro... isso é que é vida! As crianças da Educação Infantil na biblioteca .	333
<i>Marilene Terezinha Costa Inácio</i>	
O desejo de expressão: a linguagem escrita no trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade .....	347
<i>Patrícia da Silva Coelho</i>	
Brincando com poesia: a arte de se deixar levar pelo encantamento ...	360
<i>Angela Dirce Vieira Magliocca</i>	



## Prefácio

A ampla e diversa produção aqui reunida expressa um momento importante do grande esforço de muitas instituições no caminho do desenvolvimento profissional na área da Educação Infantil. A decisão tomada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC de ofertar, no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais de Magistério da Educação Básica, o Curso de Especialização em Educação Infantil só foi possível de ser concretizada a partir do envolvimento das muitas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, que, por sua vez, contaram com a colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e das Secretarias Municipais de Educação.

No entanto, essa produção representa principalmente o engajamento e empenho das pessoas que participaram de cada etapa da realização deste curso, em especial os professores que foram responsáveis pela sua coordenação, pela condução das disciplinas e orientação dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC e, mais especialmente ainda, os próprios estudantes que foram o foco desse processo. Os professores da Universidade Federal de Santa Catarina que coordenaram e desenvolveram este curso nesse estado são pessoas que já vinham atuando na área da Educação Infantil e sabiam que, apesar do acúmulo de tarefas que já realizavam, era necessário aproveitar a oportunidade de dar mais essa contribuição à melhoria da qualidade da Educação Infantil. Por outro lado, as seis turmas que funcionaram nos polos de Florianópolis, Chapecó e Joinville eram formadas por pessoas, a maioria professores, que procuraram essa chance de aprimoramento profissional, a despeito de não usufruírem das melhores condições para isso: todos mantiveram a sua carga horária de trabalho e, muitas vezes, foi necessário o esforço de se deslocar de um município a outro para participar das aulas, todas presenciais; dessa forma, tanto o estudo demandado pelas várias disciplinas que compunham o currículo do curso como a elaboração do TCC somaram-se à já extensa jornada de trabalho.

A importância fundamental desse esforço despendido por tantas instituições e pessoas é evidente: apesar de haver divergências acerca de alguns aspectos do conceito de qualidade na Educação Infantil, é consenso entre os vários autores que a qualidade do trabalho pedagógico com a criança está intrinsecamente vinculada à formação e à qualificação dos profissionais da área. A qualidade das interações estabelecidas com as crianças e com as suas famílias e o currículo que é praticado depende em grande medida da formação dos professores e de outros profissionais, como o coordenador e o supervisor. Portanto, se quisermos melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas, temos que, necessariamente, comprometer-nos com a qualidade da formação desses profissionais (HOLLANDA; CRUZ, 2004).<sup>1</sup>

Historicamente, no nosso país, são os profissionais que atuam em creches e pré-escolas os que possuem menor escolaridade, havendo ainda aqueles que não têm sequer a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que é o Ensino Médio, na modalidade normal. No entanto, apesar da maior proporção de profissionais sem formação de nível superior está na Educação Infantil, já chega a quase 57% o número de profissionais que concluíram um curso desse nível de ensino (Censo Escolar 2011).

Por outro lado, é importante lembrar que, muitas vezes, mesmo o diploma de nível superior não traduz, necessariamente, a aquisição de conhecimentos e habilidades indispensáveis para a docência na Educação Infantil. Tal fato decorre desses cursos em geral serem voltados para a educação das crianças de 6 a 10/11 anos que cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental e não incorporarem temas e dimensões que integram o trabalho educativo com crianças menores, especialmente as que frequentam as creches em período integral.

É preciso reafirmar que a formação do professor é, também, um instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional. Se isso é verdadeiro para todas as áreas de atuação do professor, tor-

---

<sup>1</sup> HOLLANDA, M. P.; CRUZ, S. H. V. A formação contextualizada do professor de Educação Infantil: uma perspectiva para a melhoria da qualidade da educação da criança de 0 a 6 anos. In: CRUZ, S. H. V.; HOLLANDA, M. P. (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004, p. 42-66.

na-se mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que esta área ainda está construindo a sua identidade, que inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias) e que, ao mesmo tempo, precisa se firmar como a de um profissional da educação. Isso significa que o professor que atua na Educação Infantil precisa construir uma profissionalidade<sup>2</sup> específica relativa a aspectos diferenciadores do papel de professor de crianças pequenas.

Tais considerações evidenciam ainda mais a importância de cursos como esse, de Especialização em Educação Infantil, e a relevância da coletânea de trabalhos aqui reunidos. Os vários artigos que compõem as três partes deste livro, Concepções de base da educação infantil, Organização do trabalho pedagógico e Conteúdos da ação pedagógica, exploram temas importantes para a área. A contribuição que está sendo dada através destes trabalhos só é possível porque cada uma das autoras (todas mulheres!) aprofundou o seu conhecimento e refletiu acerca do assunto que resolveu desenvolver. E, muito além do orgulho de ter o seu texto publicado, fica para cada autora o valor imenso desse exercício de buscar conhecer mais o que outros já produziram, utilizar esse conhecimento para refletir com base nas próprias experiências e gerar um novo saber. Ao assumir o papel de produtora de conhecimentos, a profissional se reafirma não só como protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento profissional, mas como parceira de tantas outras trajetórias que também buscam se aperfeiçoar a fim de oferecer melhores experiências educativas aos bebês, meninos e meninas que passam boa parte das suas infâncias em creches e pré-escolas. Minhas mais sinceras congratulações a todos que tornaram isso possível!

*Silvia Helena Vieira Cruz*<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Segundo Katz (1993, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João [Orgs.]. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Coleção Minho Universitária, 2001), o conceito de profissionalidade “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância”.

<sup>3</sup> Pós-Doutora em Estudos da Criança pela Universidade de Minho – Portugal, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo e professora na Universidade do Ceará.



# Apresentação

*Angela Scalabrin Coutinho*<sup>1</sup>

*Giseli Day*<sup>2</sup>

*Verena Wiggers*<sup>3</sup>

As produções acadêmicas que constituem essa publicação resultam do processo de formação realizado por intermédio de um Curso de Especialização em Educação Infantil (*Lato Sensu*) destinado a professores de creches e pré-escolas de redes públicas municipais catarinenses. Esse curso está entre as ações de formação definidas nos Planos de Ações Articuladas (PAR) e se insere no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais de Magistério da Educação Básica, estruturando-se sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em articulação com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e as Secretarias Municipais de Educação.

No estado de Santa Catarina, o citado curso foi coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil e desenvolvido em articulação com os núcleos de pesquisa<sup>4</sup> que, no interior da citada universidade, desenvolvem estudos e pesquisas vinculados à infância e sua educação. Assim sendo, o

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Infância pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da mesma instituição.

<sup>3</sup> Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>4</sup> São eles: **Gepiec** (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância Educação e Escola), **NICA** (Núcleo Infância, Comunicação e Arte), **Nupein** (Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância), **Gepee** (Grupo de Estudo sobre Política de Educação Especial), **Nepesc** (Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea) e também, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, o **Gepape** (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica). Houve ainda a colaboração de um professor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (**UDESC**), uma professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (**UFFS**) e outra da Secretaria Municipal de Joinville (**SMJ**).

curso em causa se configura como uma ação conjunta, a qual articula esforços entre o MEC, SEB, UFSC/CED/NDI, UNDIME e Secretarias Municipais de Educação.

A coordenação e atuação dos profissionais do NDI procuraram, sobretudo, responder a demandas vinculadas à função precípua do citado Núcleo, qual seja, atuar de forma articulada no ensino, na pesquisa e na extensão, tornando seus os objetivos da UFSC, e neste processo, contribuir para a produção e socialização do conhecimento produzido na área. Destaca-se que a iniciativa em causa, por constituir-se em processo de formação profissional, é uma ação que potencializa a melhoria da qualidade da Educação Infantil desenvolvida em diferentes redes de educação municipal no estado de Santa Catarina. Contribuir com esse processo é, pois, função da universidade pública, gratuita e laica que, por intermédio dos departamentos que têm sob seu foco a educação das crianças pequenas, a exemplo do NDI, precisa tomar para si tal compromisso e responsabilidade social.

Sua execução ocorreu de setembro de 2010 a junho de 2012 em três polos catarinenses, constituídos por um total de seis turmas – três em Florianópolis<sup>5</sup>, duas em Joinville e uma em Chapecó<sup>6</sup>. As matrículas iniciais dos seis grupos contemplavam 240 cursistas, provenientes de 30 municípios do Estado, o que representa 10% do total dos municípios catarinenses. Entretanto, devido às exigências do curso, articuladas às condições de trabalho dos/das cursistas<sup>7</sup>, entre outras dificuldades, um considerável número deles/as desistiram do curso.

Sua matriz curricular<sup>8</sup>, ainda que elaborada com a participação de profissionais envolvidos no curso, procurou também resguardar exigências

---

<sup>5</sup> Em duas delas, as aulas presenciais foram realizados no período noturno, em três dias da semana, e, em uma delas, as aulas foram realizadas nos finais de semana.

<sup>6</sup> Tanto em Chapecó quanto em Joinville, as aulas presenciais também foram realizadas nas sextas-feiras à noite e nos sábados, nos períodos matutino e vespertino. Estes encontros, por vezes, foram semanais e, em outras, quinzenais.

<sup>7</sup> A carga horária de trabalho da maior parte dos(as) cursistas era de 40 horas de efetivo exercício com as crianças. Destaca-se que, nesta carga horária, não estão incluídas as atividades vinculadas ao planejamento e registro das ações, preparo dos materiais e demais demandas vinculadas à sistematização do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança atendida na creche ou na pré-escola. Tais condições trazem implicações não apenas para o desenvolvimento das ações realizadas cotidianamente com as crianças, mas interferem diretamente na qualidade da formação em curso.

<sup>8</sup> Para saber mais sobre a matriz curricular e as disciplinas oferecidas, ler RAUPP, M. *et al.* A gestão do Curso de Especialização em Educação Infantil da UFSC. In: FLOR, D.; DURLI, Z.

estabelecidas pelo plano de trabalho delineado pelo MEC. Uma dessas exigências referia-se à sistematização de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Tal proposta decorre do entendimento de que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil são ações que requerem sistematização, acompanhamento e avaliação, tendo em vista a constante necessidade de reestruturação de suas ações, sejam com bebês ou com crianças maiores atendidas na Educação Infantil.

Acatando certas indicações da área do currículo/propostas pedagógicas, os itens a serem contemplados na sistematização do PIP deveriam explicitar um conjunto de concepções teóricas e metodológicas de acordo com as quais seria desenvolvido o trabalho cotidiano junto com o grupo de crianças com o qual cada cursista atuava.

Nesse processo, uma das primeiras dificuldades referiu-se ao fato de que nem todos (as) os cursistas, de fato, trabalhavam com as crianças na Educação Infantil, conforme exigido pelo MEC. Assim sendo, ainda que, pela função que exerciam a formação em causa pudesse constituir-se em uma das possibilidades para a melhoria da qualidade da Educação Infantil no contexto em que atuavam<sup>9</sup>, a intervenção pedagógica no seu grupo de trabalho, conforme recomendado, não era possível. Também não se poderia concordar com a inserção desses profissionais de forma esporádica em sala, assemelhando-se ao que tradicionalmente é realizado nos estágios acadêmicos, pois, afinal, esses cursistas já eram profissionais formados, com atuação na área. Pensou-se então no potencial que oferecem os estudos bibliográficos para a formação profissional. Entretanto, as exigências do curso remetiam para os estudos que têm como referência a docência na Educação Infantil.

Desse modo, com formato semelhante ao PIP, para os/as cursistas que não atuavam diretamente com crianças na Educação Infantil, solicitou-se a elaboração e execução de um Projeto de Observação Pedagógica (POP). Ou

---

*Educação Infantil e formação de professores*. Florianópolis: UFSC, 2012, p. 17-46. Poderá ser observado o amplo leque de objetivos, conteúdos/temáticas que foi contemplado, reafirmando a complexidade dos processos de formação de professores e a necessidade de conhecimentos de diferentes áreas. Ainda assim, não podemos almejar que esta formação, agregada a tantas outras já realizadas pelos cursistas, cumpra todas as demandas vinculadas a esse processo, pois são aproximações possíveis, em meio a contextos determinados pelos processos sociais e históricos.

<sup>9</sup> Muitos deles eram coordenadores pedagógicos, técnicos de equipes centrais de Secretarias Municipais de Educação, diretores, secretários(as) municipais de Educação, entre outras funções.

seja, eles deveriam sistematizar um projeto para, então, realizar um conjunto de observações em uma ou mais turmas de crianças atendidas em uma instituição pública de Educação Infantil. Essas observações deveriam ser registradas de diferentes formas e sistematizadas de modo que contribuíssem para a realização de uma análise crítica das ações observadas. As orientações para a sistematização do PIP e do POP remetiam às indicações teóricas apresentadas e discutidas ao longo das disciplinas do curso<sup>10</sup>.

A análise crítica desses contextos, tanto relacionada à intervenção pedagógica quanto à sua observação, deveria dar origem a um texto escrito, no formato de um artigo, cujo resultado final seria apresentado perante uma banca examinadora pública, constituída por três integrantes que, ao final, efetuariam a arguição e considerações a respeito do conteúdo apresentado.

Ao longo desse processo, cada cursista, individualmente e/ou em grupo, foi acompanhado por um orientador<sup>11</sup>, responsável pelas orientações inerentes à intervenção pedagógica ou à observação e sistematização das sínteses sucessivas decorrentes desse processo, em forma de texto escrito, o que deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os artigos são fruto do trabalho feito “a muitas mãos”, recebendo assim a contribuição dos professores e pesquisadores dos mencionados núcleos de estudos e pesquisas e, ainda, de tantos outros profissionais que, na qualidade de orientadores, vinculados ou não a diferentes universidades catarinenses, contribuíram para a formação dos (as) cursistas em causa. Tal contexto, se por um lado contribuiu com a diversidade e potencialização das ações, viabilizando muitas delas, por outro justifica o ecletismo e a diversidade nos vieses teóricos e metodológicos adotados pelos cursistas na

---

<sup>10</sup> Para maiores detalhes, conferir o roteiro para a sistematização do PIP e POP utilizado no curso. Ver WIGGERS, V. *Projeto de intervenção pedagógica*. Florianópolis, 2011, 2 p., e WIGGERS, V. *Projeto de observação da prática pedagógica*. Florianópolis, 2011, 2 p.

<sup>11</sup> Para exercer essa função, estes profissionais, selecionados nos diferentes polos onde o curso vinha sendo oferecido, deveriam ter titulação mínima no mestrado e atuar profissionalmente e/ou de forma acadêmica na área da infância, preferencialmente na Educação Infantil. Eles deveriam também participar de uma formação, realizada de forma presencial, pelo período de 8 horas, com a participação dos coordenadores do curso e também de professores coordenadores dos eixos temáticos das disciplinas e professores de disciplinas centrais para a sistematização do PIP ou POP e TCC. Este teve como foco central discutir aspectos relacionadas ao acompanhamento dos(as) alunos(as) na elaboração, execução e sistematização do TCC.

sistematização de suas práticas pedagógicas ou nas observações realizadas para a concretização do PIP, do POP e do TCC, apesar da opção teórica efetuada pelo curso.

Nesse processo, muitos foram os desafios postos, não apenas pela tendência histórica da Educação Infantil adotar práticas espontaneístas que desincumbem seus profissionais de realizar suas ações de forma teleológica e com a devida sistematização referente aos aspectos teóricos e também metodológicos, fundamental para uma prática qualificada na Educação Infantil. Certamente, as divergências dentro da própria área, a indefinição do caráter pedagógico com crianças atendidas em creches e pré-escolas, além dos diferentes modos de compreender a criança, sua infância, seus modos de aprender e se desenvolver, o papel do ensino, da educação e da aprendizagem para o desenvolvimento humano, além das condições adversas em que os(as) cursistas realizaram o curso, explicam a diversidade de posições e de condições para a realização do processo de formação em causa e, conseqüentemente, dos artigos publicados nesse livro.

Nesse debate, evidencia-se a complexidade vinculada à tarefa que pretende propor as ações pedagógicas para a organização do trabalho cotidiano realizado na Educação Infantil, revelando aspectos vinculados à produção do conhecimento da área e às políticas públicas, em especial no que se refere ao delineamento e implementação das ações pedagógicas a serem desenvolvidas em creches e pré-escolas. Essa realidade permite identificar que se trata de “um terreno em que se está tateando para encontrar caracterizações sensatas e coerentes [...] A prudência ao lidar com essas questões é algo recente e ainda pouco incorporado em nossos procedimentos analíticos”<sup>12</sup>.

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que os textos publicados nesta obra são fruto de um processo sucessivo de sínteses, por intermédio do qual cada profissional/cursista procurou encontrar, sucessivamente, configurações mais sensatas e coerentes para suas ações pedagógicas, sejam elas desenvolvidas diretamente com as crianças, ou em contextos de apoio às práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes redes de educação municipal. Estes representam apenas em parte as produções desenvolvidas pelos(as) cur-

---

<sup>12</sup> KUHLMANN, Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Maria Silveira (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 54. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

sistas ao longo do curso, já que foram selecionados<sup>13</sup> com base em um conjunto de critérios e procedimentos<sup>14</sup>.

Os artigos a seguir elucidam não apenas os caminhos percorridos pelas cursistas, mas o próprio movimento de formação do(a) professor(a) de Educação Infantil e apontam temas cuja discussão é de fundamental importância para a área. Dada a variedade das temáticas, optamos por organizar o livro em capítulos que têm no seu interior discussões aproximadas.

A primeira parte aborda *as concepções de base da Educação Infantil: educação e cuidado, a constituição humana, currículo e organização do trabalho pedagógico*. Abre esse capítulo o artigo “A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do ‘fazer sozinho’”, de Ana Carolina Mosimann Koerich. A autora problematiza o conceito de autonomia, correntemente utilizado na Educação Infantil, propondo a sua compreensão para além da ideia do “fazer sozinho” e visando à sua conceitualização como um comportamento construído socialmente e que, portanto, tem a mediação como um instrumento indispensável.

“A apropriação de conceitos nas crianças entre 3 (três) e 5 (cinco) anos a partir do trabalho com a obra de Romero Britto” apresenta uma reflexão sobre a apropriação do conceito na criança, tendo alguns objetos culturais como elementos mediadores desse processo. A autora, Raquel

---

<sup>13</sup> Para esse processo foi organizada uma Comissão Técnica, a qual, entre outras funções, definiu os critérios para a seleção dos artigos a serem publicados. Um dos primeiros critérios adotados foi o conceito atribuído pela banca examinadora. Ou seja, era preciso, primeiramente, ter recebido conceito “A” pela banca examinadora, como também ter recebido indicação do orientador tendo em vista que o texto se apresentava de acordo com os critérios estabelecidos. Os artigos que cumpriram essas condições foram, então, apreciados por dois pareceristas integrantes da Comissão Científica. No caso de pareceres divergentes, o trabalho foi apreciado por um terceiro integrante da citada comissão. Destaca-se que, antes de enviar os artigos para apreciação dos integrantes da Comissão Científica, adotou-se a prática de retirar do cabeçalho do texto os dados de identificação do autor, evitando assim possíveis tendenciosidades na apreciação dos artigos.

<sup>14</sup> Tanto a análise realizada pelos orientadores quanto pelos pareceristas basearam-se nos seguintes critérios: relevância e pertinência do artigo para a sistematização do trabalho cotidiano na creche e/ou na pré-escola e avanço do conhecimento da área; clareza na formulação da justificativa – qual é o problema indicado que levou o autor a debruçar-se sobre esse tema; consistência e rigor na abordagem teórica, no tratamento das informações e na argumentação; pertinência das referências utilizadas ao tema abordado pelo artigo; correção – ortográfica e normas da ABNT – e clareza na escrita do texto. O texto disponibilizado também não deveria conter dados de identificação da instituição educativa na qual a experiência havia sido realizada.

Santos Trindade, indica que a sistematização da ação pedagógica passa pelo planejamento semanal, observações participantes, registro e avaliação.

“O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês”, artigo de Rosana Anieli Garcia, apresenta a construção histórica do termo “cuidado”, a atenção individualizada no contexto coletivo e a relação dialógica nas práticas de cuidado, indicando que o cuidado permeia toda a ação pedagógica.

Ainda nesse capítulo, o artigo de Anésia Maria Martins Furtado aborda o Projeto Mentres Criativas enquanto ação destinada a organizar uma série de práticas educativas com crianças da Educação Infantil para que tenham acesso ao conhecimento, ou seja, trata de uma experiência de delimitação e organização de um currículo para crianças pequenas.

A segunda parte trata de temas relevantes e constitutivos da *organização do trabalho pedagógico, tais como a rotina e o espaço, a inserção e a inclusão*. O artigo de Lucimare Coelho Burg, “Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças”, aborda a rotina e o espaço como elementos centrais no contexto das instituições de Educação Infantil. A autora salienta o quanto é importante planejar a rotina e os espaços para o acolhimento diário das crianças.

Ainda com o tema espaço, o artigo de Jaqueline Julio Tomaz, “A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil”, aborda as indicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e enfatiza que o espaço deve ser organizado de forma intencional, possibilitando condições necessárias para que as interações e brincadeiras aconteçam.

A transição entre a família e a instituição é o tema do artigo “Educação Infantil: um olhar sobre a inserção”, de Isabel Cristina de Oliveira do Vale, que toma a rotina como uma questão central nesse processo e indica que a relação inicial entre professor e criança, bem como a articulação entre creche e família são fulcrais para uma inserção segura.

A inserção é ainda discutida no artigo “O período de inserção de um bebê na creche: uma aproximação em um grupo já constituído”, de Rúbia Eneida Holz, que, a partir de um estudo de caso, indica o quanto a chegada de um bebê a um grupo já constituído exige estratégias pedagógicas diferenciadas por parte da docente, que a presença de um novo bebê traz alterações também para os demais bebês que já frequentavam o grupo e, por fim,

que a presença da família foi fundamental para o conhecimento dos hábitos do bebê e para a diminuição do estranhamento ao novo.

“O trabalho docente na inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil: um estudo de caso em um CEI no município de Joinville”, de Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi, traz importantes contribuições sobre o trabalho docente junto a crianças com deficiências em uma instituição de Educação Infantil, indicando a necessidade latente da formação desses profissionais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Já o artigo “Inclusão, um olhar sobre o autismo” parte de questões recorrentes acerca do autismo, síndrome cujo principal déficit se encontra na interação social e na comunicação. A autora Kette Aparecida Barretos, aponta a socialização, o estímulo à curiosidade e às atividades coletivas como possibilidades existentes no ambiente escolar para proporcionar aos sujeitos com autismo o convívio com outras crianças.

Na terceira parte são apresentados os artigos que abordam *os conteúdos da ação pedagógica: o conhecimento matemático, a brincadeira, as linguagens da arte, a escrita e a leitura, as interações*.

Eliana Maria Gastaldi em seu artigo “Matemática na Educação Infantil: transformando o bicho de sete cabeças em experiências e possibilidades de compreender o mundo e criar soluções para uma vida melhor”, trata dos conhecimentos matemáticos a serem trabalhados pelo professor na Educação Infantil, e de como o professor pode assegurar o acesso das crianças a esses conhecimentos.

Essa mesma temática é foco de atenção no artigo de Andréia Fátima Varela Kafer, “A matemática na prática pedagógica da Educação Infantil: algumas considerações”, no qual buscou identificar como a matemática é trabalhada em uma turma de pré-escola e constatou que, embora esse conhecimento esteja presente no trabalho pedagógico, ele ainda não está devidamente fundamentado teoricamente e planejado.

“Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil”, de Michele Nehls, aborda a organização dos espaços e tempos para o brincar. Defende que quando o espaço está organizado de forma pensada na, para e com a criança, respeita-se a ela como sujeito de direitos e capaz de participar de seu processo formativo, favorecendo sua autonomia, otimizando o tempo e tornando o processo ensino e aprendizagem mais proveitoso.

O artigo de Daniela Maihack, “A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil”, parte de algumas questões: – qual a importância da brincadeira para as crianças de Educação Infantil? Qual é a postura que o professor deve assumir durante a brincadeira? – para indicar que, ao participar ativamente das brincadeiras, o professor poderá estabelecer vínculos, conhecer melhor as necessidades e características das crianças, ampliar os repertórios de brincadeiras trazidas pelas crianças e legitimar seus conhecimentos.

Já o artigo “Brincadeira livre e ação educativa na Educação Infantil”, de Arilda Jackeline Schmitz, enfatiza a importância da brincadeira para a interação das crianças com o universo adulto e com outras crianças, com o mundo físico e social que as rodeia.

Andresa Lidiane Bona, em seu texto “Interação entre pares: a linguagem oral e a construção das brincadeiras entre crianças de 2 e 3 anos”, aborda, a partir da perspectiva histórico-cultural, a relação entre a linguagem oral e a brincadeira. A autora indica que essa prática social é concebida como atividade principal da criança em idade pré-escolar e sua utilização na prática pedagógica cotidiana contribui de forma significativa para o desenvolvimento da linguagem oral.

O artigo de Daniela Amélia Martins Constantino, “Boi de Mamão: fomentando o resgate da brincadeira na creche Doralice Teodora Bastos”, apresenta o relato da experiência de uma creche pública mediante uma prática pedagógica significativa para meninos e meninas envolvendo a brincadeira do Boi de Mamão. Enfoca a criação e a autoria como constituintes dessa experiência de resgate de uma prática do folclore local.

“A presença da arte no espaço da Educação Infantil: um olhar sobre o papel do professor de Educação Infantil frente às propostas em arte”, da autoria de Sandra Terezinha Resner Manhães, trata da importância da formação constante do professor para ampliar os repertórios das crianças a partir dos conhecimentos construídos culturalmente pela humanidade.

Lucimara Rosa Marcelino também traz a importante discussão sobre o que é arte e aprofunda esse debate ao questionar se o bebê faz arte. Para a elaboração do seu artigo “A arte com bebês”, lançou mão de uma experiência na qual procurou valorizar as experiências corporais dos bebês, o que contribui para a sua formação estética.

No artigo “Berçário: um lugar para o início da musicalidade”, a autora Jacqueline Elise Koch afirma que é possível desenvolver o gosto e a expressão através da música e que ela pode promover a integração do grupo, enquanto várias áreas estão sendo trabalhadas simultaneamente, correspondendo à linguagem, à imaginação criadora, à matemática, às percepções, ao movimento, à afetividade.

Simoni Conceição Rodrigues Claudino, no artigo “Em tudo o sabor de uma boa história”, busca demonstrar a importância do planejamento do ambiente, da seleção, da contação e da leitura das histórias nos diversos momentos que permeiam a rotina nos grupos de Educação Infantil.

Na mesma perspectiva, o artigo “Narrativas infantis: um convite a descobertas e aventuras”, de Kátia Regina Fraga, apresenta o planejamento, a organização dos espaços, a criação e socialização de histórias e a narração de acontecimentos como possibilidades do trabalho pedagógico, dando ênfase às narrativas e a como o trabalho docente por ela analisado buscou envolver as crianças cada vez mais com os livros e narrativas orais.

Nesse conjunto de artigos que deram visibilidade aos espaços para o contato com os livros e com a contação de histórias está o artigo “Livro... isso é que é vida! As crianças da Educação Infantil na biblioteca”. A autora Marilene Terezinha Costa Inácio defende a necessidade do planejamento, da seleção de histórias, da organização e do uso do espaço da biblioteca, além de outros espaços na instituição, que estimulem as crianças da Educação Infantil a descobrirem na literatura o prazer de ouvir, contar, ler e saborear histórias.

“O desejo de expressão: a linguagem escrita no trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade”, de Patrícia da Silva Coelho, aborda o processo de humanização, de desenvolvimento, aprendizagem e apropriação da linguagem escrita nas instituições de Educação Infantil apresentando contribuições para se pensar o processo de apropriação da escrita com as crianças bem pequenas.

Ainda no âmbito das linguagens, o artigo de Angela Dirce Vieira Magliocca, “Brincando com poesia: a arte de se deixar levar pelo encantamento”, trata do trabalho com as diferentes linguagens e a imaginação, dando visibilidade a uma experiência pedagógica com a poesia de Cecília Meireles com um grupo de crianças de 3 anos e meio a 6 anos.

Ao nosso olhar, estes artigos são as marcas deixadas por estas professoras em sua trajetória formativa e, conseqüentemente, na formação das crianças e merecem ser representados por uma prática pedagógica qualificada. A imagem escolhida para compor a capa deste livro é parte das marcas deixadas por crianças e professores ao longo de um processo educativo. Exposto no interior do NDI, este grafite – que remete à ideia do próprio processo de produzir marcas – faz parte do projeto “Arte no Muro – uma tela a céu aberto” (NDI/MEN/CED/UFSC), coordenado pelos profissionais Gilberto Lopes Lerina e Vania Broering (NDI) e a professora Alessandra Mara Rotta de Oliveira (MEN/CED/USFC), e foi realizado com crianças de 5 a 6 anos de idade em diálogo com o grafiteiro Rafael Lemmas (Rafael Neckel Machado) em 2011. No ano de 2012, contou com a participação das professoras Giseli Day, Pricilla Trierweiller e Sônia Jordão, bem como da aluna do curso de pedagogia da UFSC Gabriela Sabrina Vazquez.

A breve apresentação dos conteúdos dos artigos, ilustrada pelo grafite apresentado, é um convite à leitura, que se justifica tanto pela contribuição dos textos ao trabalho pedagógico com as crianças na creche e na pré-escola, como pelo processo de autoria das professoras, resultado de um processo de estudo, problematização e sistematização da prática pedagógica.

Por fim, cabe indicar que um aspecto que chama a atenção do observar nas temáticas que constituem os capítulos é a recorrência de questões relativas ao trabalho docente na Educação Infantil, como o educar e cuidar, a brincadeira, a literatura infantil, a leitura e a escrita, que, em uma análise mais rápida, sugere certa repetição, mas que, em uma leitura cuidadosa, revela-nos que os temas se repetem justamente pela dinâmica que constitui o processo de educação humana e a necessidade de revisitar constantemente o que constitui os processos educativos em contextos institucionalizados.

Isso são marcas que nos avaliam e que ajudam a desvendar obstáculos, impulsionando-nos a níveis mais complexos de elaboração e aperfeiçoamento das propostas e práticas pedagógicas em creches e pré-escolas. Este é, em parte, o objetivo desta publicação. Sua elaboração e sistematização não é mérito individual ou de um contingente específico de profissionais ou grupos isolados que atuaram nesse processo de formação, mas é o resultado do trabalho coletivo dos seus profissionais e pesquisadores que, historicamente, fizeram e fazem a história da Educação Infantil brasileira e da

formação dos profissionais que nela trabalham. Ao fazê-la, não a fazem como querem, mas a fazem em condições dadas – reais e concretas – num movimento de luta, de contradição, de dúvidas, de rupturas, de enfrentamento, de indefinições, de avanços e retrocessos. Assim sendo, a história das crianças pequenas, das instituições que delas se ocupam e dos profissionais que nelas trabalham continuará a ser escrita em novas páginas, nos anos que seguem.

**PARTE 1**

**CONCEPÇÕES DE BASE  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**



# A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer sozinho”

Ana Carolina Mosimann Koerich<sup>1</sup>

## 1 Introdução

Este artigo procura problematizar o conceito de autonomia que é incorporado como jargão no cotidiano da Educação Infantil e refletir sobre as seguintes situações: em que medida estamos formando sujeitos autônomos na Educação Infantil? Que concepção de autonomia os professores trazem arraigada em suas práticas? Formar sujeitos autônomos se restringe ao fato de oportunizarmos que as crianças se vistam, que façam sua higiene e que calcem seus sapatos sozinhas?

Pautando-se na Psicologia Histórico-Cultural, que, por sua vez, está ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, discutiremos uma concepção de autonomia que extrapola a visão reduzida ao *fazer sozinho*. Temos a pretensão de tratá-la considerando-a como uma postura crítica da criança frente ao mundo que a circunda, na resolução de problemas, na construção do seu pensamento e conhecimento, com vistas à emancipação humana.

Assim, este trabalho foi desenvolvido a partir da análise minuciosa de registros da prática da autora deste artigo, quando, no planejamento diário, buscava ofertar às crianças situações nas quais elas pudessem desenvolver sua autonomia, a partir da perspectiva antes descrita.

Com um olhar sensível aos objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica<sup>2</sup>, os registros eram pautados tanto em propostas de trabalho tra-

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. E-mail: carol\_mosimann@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Este projeto foi realizado com as crianças na unidade de ensino e elaborado para dar base ao presente estudo, que cumpre um dos quesitos para obtenção do título de especialista no Curso de Especialização em Educação Infantil (NDI/CED/UFSC/MEC), a partir do desenvolvimento deste artigo.

zidas pelos adultos quanto nos momentos mais rotineiros, como os de brincadeira e interação entre as crianças, de alimentação, de roda de conversa, os momentos coletivos com outros grupos, atentando sempre para a postura e o posicionamento das crianças frente às situações de tomada de decisões.

Buscando contribuir para as práticas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, neste trabalho apresentamos, a partir de uma experiência prática, uma discussão sobre os seguintes aspectos: o trabalho com a identidade das crianças, como um meio para a formação do sujeito autônomo; o papel da brincadeira na formação deste sujeito; e a fala como instrumento mediador na construção da autonomia.

## **2 Autonomia: uma função psicológica superior?**

É corrente, no âmbito da Educação Infantil, a noção de que a autonomia é um critério que deve orientar o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, no cotidiano das creches e pré-escolas. Essa assertiva é de fato verdadeira, tanto que está colocada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, que orientam, nacionalmente, de forma obrigatória, o trabalho com as crianças nesse nível de ensino.

Na referida diretriz, a questão da autonomia é destacada em dois pontos: no artigo 6º, parágrafo primeiro, tratando os princípios éticos a serem garantidos na Educação Infantil: “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009, p. 2); e no artigo 9º, inciso IV, afirmando que as propostas curriculares de Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009, p. 4).

Cabe questionar qual conceito de autonomia está expresso nas DCNEI, a partir dos fragmentos antes mencionados. Temos o compromisso apenas de desenvolver a autonomia, limitando-nos às ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar?

Essa questão começa a ser problematizada a partir do que entendemos por educação e qual o papel do ato educativo na formação do sujeito. Para tanto, tomemos como referência as colocações de Saviani (2008),

que define a educação como um fenômeno essencialmente humano, tendo em vista que, diferentemente dos demais seres vivos, que se adaptam às condições da natureza para a sua sobrevivência, o homem a transforma para produzir os bens para a sua sobrevivência por meio do trabalho, um ato volitivo e intencional, já que pretende algumas finalidades. Nessa concepção, a educação se inscreve no plano do trabalho não material, que diz respeito a “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem” (SAVIANI, 2008, p. 13). Assim, o trabalho educativo se inscreve no plano da cultura, que não é dada pela natureza, mas produzida pelos homens ao longo da história, e entendida como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

O processo histórico de construção do conhecimento é inseparável da construção da cultura humana, uma vez que o conhecimento nasce no mesmo momento histórico em que nasce a cultura, a partir da necessidade humana de produzir os seus próprios meios de sobrevivência.

Conforme nos aponta Mello (2007), no ato educativo está imbricado um processo de humanização, no qual os homens, por meio da apropriação da cultura, vão se humanizando, a partir da apropriação daquilo que é externo a eles:

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover o seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade (MELLO, 2007, p. 88).

Deparamo-nos com uma questão fundamental que colocamos em discussão: para tornar-se humano e se apropriar das múltiplas dimensões humanas, não basta nascer humano, mas, como quesito fundamental, deve-se estar inserido em um meio social. O ser humano se desenvolve por meio da atividade social, já que o conhecimento está na esfera social e, por meio do processo de humanização, irá torná-lo “órgãos da sua individualidade” por meio da mediação (Marx, 1978, *apud* MELLO, 2007, p. 87).

Defendemos, assim, a ideia de que apenas a filogênese não basta para que o homem se desenvolva. São os outros canais do desenvolvimento, sociogenético, ontogenético e microgenético, que vão oferecer maior suporte

para a aprendizagem, que, segundo Vigotski (2010), precede o desenvolvimento. “[...] todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Com essa afirmação, faz-se necessário compreendermos como ocorre, por meio da mediação, o processo de aprendizagem na criança, o qual se explica a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, explicado por Vigotski (2007).

A zona de desenvolvimento proximal é definida como a diferença entre dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que são as atividades que a criança já consegue realizar sem auxílio de outra pessoa, e o nível de desenvolvimento potencial, que são as ações que a criança realiza com a ajuda do outro, por meio das relações. Assim, a zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre esses dois níveis, constituindo-se o momento em que a aprendizagem acontece. Vigotski (2007, p. 98) afirma que “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.

Desse modo, entendemos que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, na medida em que é a partir das relações com o outro e com o mundo que a criança vai humanizando-se, apropriando-se das regras sociais e da cultura. O seguinte excerto da obra de Vigotski (2007) ratifica essa ideia:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

É na esfera do aprendizado, da mediação, que buscamos tratar o conceito de autonomia, posto que a entendemos como algo que não possível aprender de maneira rotineira. É na relação com o conhecimento, com a cultura historicamente produzida pelos homens que a criança se formará como um sujeito autônomo, herdeiro das máximas qualidades humanas, deixadas como legado das gerações que a precederam. Desse modo, estamos aqui elegendo-a como uma função psicológica superior, na medida em que entendemos que um sujeito se torna autônomo quando passa a autorregular o seu pensamento e comportamento.

Petroni e Souza (2010) nos ajudam a compreender o conceito de autorregulação<sup>3</sup> em Vigotski.

Vigotski (1995) entende a autorregulação como uma das mais importantes funções psicológicas superiores, que corresponde à capacidade do sujeito de dominar sua própria conduta. O autor aponta que, por meio da mediação do outro, feita pela linguagem, o sujeito vai configurando as experiências que vive na cultura, em um processo em que as funções psicológicas elementares assumem a natureza de social. Assim, a autorregulação da conduta sustenta e promove o desenvolvimento da consciência como função psicológica superior, que confere ao sujeito as reais possibilidades de agir de forma emancipada e autônoma (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 357).

Formar um sujeito autônomo, nessa perspectiva, exige que a relação na formação desta função seja mediada de modo intencional, que não ocorra de modo espontâneo, como nas ações vinculadas à esfera da vida cotidiana. Conforme afirma Leontiev (1978),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (Leontiev, 1978, *apud* MELLO, 2007, p. 87).

Ratificando esse excerto, trazemos aqui as ideias de Smirnov *et al.* (1961, p. 385) ao afirmar que “igual que todos los procesos psíquicos, el hecho de tomar una decisión siempre está condicionado por causas objetivas, aparece en el proceso en que se refleja el mundo objetivo y tiene una base material”<sup>4</sup>. Estamos aqui defendendo que a autonomia não é apreendida de modo imediato, mas é mediada nas relações que o sujeito estabele-

---

<sup>3</sup> Neste trabalho utilizamos o conceito de autorregulação e comportamento voluntário como sinônimos. O conceito de autorregulação é tratado por Petroni e Souza (2010) e o de comportamento voluntário por Smirnov *et al.* (1961). A partir da leitura desses autores, os quais embasam teoricamente este artigo, entendemos que tratam do mesmo objeto: a capacidade do sujeito de regular/controlar a sua própria vontade, ou seja, de ter o controle sobre os seus atos. Além disso, ambos estão ancorados no mesmo referencial teórico, neste caso a Psicologia Histórico-Cultural.

<sup>4</sup> “Igual a todos os processos psíquicos, o fato de tomar uma decisão sempre está condicionado por causas objetivas, aparece no processo em que o mundo objetivo se reflete e tem uma base material” (SMIRNOV *et al.*, 1961, p. 385, tradução minha).

ce e, principalmente, é reflexo daquilo que está colocado no contexto em que a criança está inserida.

### **3 A escola como um lugar privilegiado para o desenvolvimento da autonomia**

A unidade educativa na qual o estudo foi desenvolvido é uma das 72 unidades da rede municipal de ensino de Florianópolis, localizada ao norte da Ilha de Santa Catarina.

Há aproximadamente primeiro 50 anos, a comunidade atendida tinha uma identidade cultural bem definida, com características rurais. Com o transcorrer do tempo, essa característica vem se perdendo frente, principalmente, à instalação de empresas e condomínios residenciais de luxo, acarretando, também, a chegada de novos moradores. No entanto, ainda é percebida pela prefeitura e órgãos municipais como área rural.

Atualmente, a unidade atende cerca de 180 crianças, distribuídas em oito grupos. O grupo com o qual o estudo foi desenvolvido é identificado como G. 3 e 4, caracterizado como misto e composto por 20 crianças, 12 meninos e oito meninas, com idades que variam de 3 anos a 4 anos e meio.

Partindo do pressuposto de que é na relação com outros homens e com o mundo que, por meio da mediação, o ser humano se desenvolve, e, ainda, de que é neste contexto que a autonomia é apreendida como uma postura, estabelecemos como objetivo principal desenvolver com as crianças um trabalho que possibilitasse a elas o desenvolvimento de uma postura autônoma, por meio de ações a atitudes que não se relacionassem apenas ao “fazer sozinho”, mas que se materializassem na construção de seus pensamentos, conhecimentos e personalidades, a partir do desenvolvimento da capacidade de obter o controle sobre as suas próprias vontades.

Conforme aponta Mello (2007),

[a]penas na relação com sujeitos mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (MELLO, 2007, p. 88).

Foi pensando nessa perspectiva que o trabalho com o Grupo 3 e 4 foi desenvolvido, entendendo a escola como um lugar privilegiado para as cri-

anças apreenderem, de modo sistematizado, o conhecimento acumulado historicamente e para desenvolverem, plenamente, suas “máximas qualidades humanas”, entre as quais está a autonomia.

### **3.1 Trabalhando a identidade como forma de garantir o desenvolvimento do pensamento autônomo**

Ao pensar no trabalho que iria ser realizado com o Grupo 3 e 4, privilegiando o desenvolvimento de sujeitos autônomos, elegemos trabalhar com a identidade das crianças, uma vez que a entendemos como forma de as crianças se conhecerem, formarem seu autoconceito, expressarem seus gostos e preferências, como um meio de cada uma se posicionar criticamente frente ao grupo.

Para tanto, abordamos inúmeras dimensões envolvidas com a identidade das crianças, como, por exemplo, o conhecimento do nome; as características físicas; as preferências em relação a amizades, comidas, brincadeiras e cores; a idade; a constituição familiar, etc. Esses assuntos nos fizeram pensar sobre inúmeras situações, fazendo com que as crianças exercitassem o seu pensamento e, muitas vezes, vencessem a timidez e se expressassem frente ao grupo.

Podemos tomar como exemplo uma situação em que lançamos para o grupo uma discussão sobre o conceito de família. Uma das crianças, prontamente, respondeu: “*É quando não tem pai, nem mãe e nem irmão!*” (Augusto<sup>5</sup>, 4 anos). Percebendo a resposta inadequada de seu colega, outra criança rapidamente o corrigiu, dizendo: “*Não, é quando tem!*” (Maria Helena, 3 anos e 6 meses).

Após as crianças se expressarem e elas próprias fazerem a mediação dessa conversa, por meio do levantamento e da refutação de hipóteses, nós, como sujeitos mais experientes, passamos também a fazer questionamentos, de modo que as crianças exercitassem seu pensamento frente aos problemas que eram colocados diante de suas conclusões acerca do tema em discussão.

Em certo momento, convidamos cada criança a apresentar a sua família por meio de uma fotografia enviada, previamente, pelos familiares. A euforia das crianças foi geral quando perceberam a possibilidade de com-

---

<sup>5</sup> O nome das crianças apresentadas neste estudo é fictício, pois prezamos a preservação de suas identidades.

partilhar com seus colegas a fotografia de pessoas pelas quais elas têm tanto carinho. Nos relatos das crianças, fomos evidenciando, com o grupo, que em algumas famílias não existiam irmãos, em outras não havia pai ou mãe, em outras a presença dos avós era muito forte. E assim fomos construindo, coletivamente, um conceito a respeito de família e, mais importante, este conhecimento foi elaborado com a participação efetiva das crianças, ficando evidente uma postura autônoma do grupo na construção de um conhecimento por meio da mediação não só dos adultos, mas das próprias crianças.

Desse modo, podemos entender que,

[...] entre 0 e 6 anos, o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de *sua atividade no entorno social e natural* em situações que são *mediadas por parceiros mais experientes*. Disso se conclui que, na infância, até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado (MELLO, 2007, p. 90, grifo no original).

Mello (2007) nos mostra quão importante é o papel da mediação na constituição das funções psíquicas superiores. Concebendo a autonomia como tal, entendemos que situações pensadas de forma intencional, como a antes descrita, são, potencialmente, relevantes para a construção da autonomia nas crianças, uma vez que o desenvolvimento infantil não está naturalmente posto, mas é construído social e historicamente, num processo que se coloca desde a primeira infância.

### **3.2 A brincadeira como via de acesso à autonomia**

A brincadeira tem papel de imensa relevância no processo de desenvolvimento infantil, e isso se explica pelo fato de ela ser considerada a atividade principal da criança em idade pré-escolar (dos 4 aos 6 anos). Conforme definido por Leontiev (2010),

[c]hamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010, p. 122).

Essa afirmativa também é ratificada por Mello (2007), que, baseada na perspectiva histórico-cultural, aponta para o fato de que é fundamental,

para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, desde a primeira infância, que se respeite a atividade predominante em cada idade, como o tatear, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças e entre elas e os adultos e o brincar, atividade que focamos neste momento.

Partindo dessa ideia, a brincadeira foi priorizada no caminho trilhado com o Grupo 3 e 4, principalmente por entendermos que o brincar é um dos meios pelos quais as crianças desenvolvem a autonomia, uma vez que a brincadeira atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme aponta Mello (2007). “Nessa atividade lúdica – não produtiva –, são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento da criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência” (MELLO, 2007, p. 97) e, acrescentaríamos, aqui, a autonomia.

Observamos que, durante as brincadeiras, as crianças lidavam com inúmeras situações, como: conflitos, frustrações, trocas de experiências, resolução de problemas, entre outras. Elas estavam imersas em situações sociais vivenciadas como forma de satisfação de necessidades, que não era possível realizar em um plano real, em que o movimento que aquele momento colocava era o que dava sentido às ações das crianças.

Nesses momentos ficava nítida a importância da brincadeira para que as crianças desenvolvessem a autonomia na resolução de problemas, no controle de sua própria vontade, pois, muitas vezes, tinham que esquecer a satisfação de seu desejo imediato para que a brincadeira pudesse continuar, conforme as regras que estavam implícitas naquele determinado momento.

Smirnov *et al.* (1961) nos explicam a importância da brincadeira para o desenvolvimento do comportamento voluntário nas crianças:

Los juegos colectivos de los niños tienen una significación importante para el desarrollo de sus actividades voluntarias en la edad pre-escolar. El juego representa el reflejo de las relaciones sociales en que vive el niño. No puede rehacerse según el deseo de los jugadores, sino que debe desarrollarse según una lógica determinada. [...] *Someterse a la disciplina del juego es la primera escuela de los actos voluntarios del niño*<sup>6</sup> (SMIRNOV *et al.*, 1961, p. 400, grifo no original).

---

<sup>6</sup> “Os jogos coletivos das crianças têm uma significação importante para o desenvolvimento de suas atividades voluntárias na idade pré-escolar. O jogo representa o reflexo das relações sociais em que a criança vive. Não pode refazê-lo de acordo com o desejo dos jogadores, mas deve desenvolver-se segundo uma lógica determinada. [...] Submeter-se à disciplina do jogo é a primeira escola dos atos voluntários da criança” (SMIRNOV *et al.*, 1961, p. 400, tradução minha).

Os conflitos também estavam presentes nas brincadeiras das crianças, fosse na disputa por um objeto, por um espaço, por um papel a ser desempenhado na brincadeira, em uma amizade desfeita pelo não cumprimento de regras, enfim, eram situações em que as crianças entravam em conflito e, por vezes, solicitavam a nossa interferência na resolução dos problemas. Esses momentos também eram percebidos por nós como potenciais para que as crianças exercessem um comportamento autônomo, e nossas ações se orientavam no sentido de fazer com que as próprias crianças resolvessem a situação por meio da conversa e do entendimento.

Aos poucos, conseguíamos perceber que esse comportamento estava sendo sedimentado nas crianças, e nos conflitos já não precisavam mais de nossa mediação imediata. Desse mesmo modo, percebíamos incorporada pelas crianças uma atitude que era resultado de nossa mediação diária, de nossa intencionalidade de formar sujeitos críticos e autônomos.

Conforme aponta Mello (2007), a escola para a infância deve estar orientada para

[...] uma educação intencionalmente organizada para provocar experiências de novo tipo, para favorecer o domínio de novos procedimentos na atividade e para a formação de novos processos psíquicos. Isto só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade (MELLO, 2007, p. 93).

Durante a execução do Projeto de Intervenção Pedagógica, pudemos perceber o quanto as crianças avançaram nas suas relações e no modo de resolverem seus problemas, demonstrando mais independência nesse sentido. A princípio esses problemas eram resolvidos por meio da agressão física, como tapas, beliscões, mordidas, puxões de cabelo, mas, com a nossa mediação, passaram a controlar a sua vontade imediata de bater nos colegas e, assim, compreenderam que a conversa e as negociações eram o melhor caminho para atingir o objetivo da brincadeira.

### **3.3 A fala como instrumento mediador na construção da autonomia**

Há algum tempo, o momento da “roda de conversa” vem fazendo parte do cotidiano e das rotinas constituídas nas instituições de Educação Infantil de modo geral. Ela vem adquirindo grande relevância por ser um espaço no qual a criança se expressa, interage com os seus pares, desenvolve a sua fala, promove a sua socialização, enfim, um momento em que as suas múltiplas dimensões estão em desenvolvimento.

Nesse sentido, Ryckebusch (2011) expõe que

[e]studos têm apontado sua importância como um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e de constituição de sujeitos críticos (autonomia e pensamento divergente) e criativos (ressignificações) (cf. Rossetti-Ferreira e cols, 2009; Motta, 2009; Ângelo, 2006; Costa, 2009, Brito, 2005). Nas instituições educativas infantis, aparece referendada no currículo, assumindo *status* de situação de ensino-aprendizagem indispensável no planejamento das educadoras (RYCKEBUSCH, 2011, p. 39).

Podemos afirmar, ainda, que, em nossa concepção e na prática desenvolvida no Projeto de Intervenção Pedagógica, o momento da “roda” contribuiu também no processo de construção do conhecimento com o grupo, quando as crianças eram desafiadas a participar na construção do seu próprio conhecimento.

Para tanto, a linguagem, em especial a fala, assume um papel de suma importância nesse processo, uma vez que atua como instrumento mediador na construção de aprendizagens. Conforme apontado por Vigotski (2007), por meio da fala a criança

[...] planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização (VIGOTSKI, 2007, p. 14).

É a partir dessas considerações que passamos a discutir uma das propostas de trabalho desenvolvida com o grupo, na qual pretendíamos trabalhar, com as crianças, alguns conceitos matemáticos por meio da comparação de grandezas, como maior, menor e igual.

Assim, lançamos um problema que deveria ser resolvido pelo grupo: queríamos saber qual era a criança mais alta e a mais baixa do nosso grupo. Uma das crianças prontamente respondeu: “*Eu sou o mais alto!*” (Augusto, 4 anos), e questionamos: “*Mas como você sabe que é o mais alto?*”. A criança então respondeu: “*Porque depende da minha força!*”. Novamente questionamos: “*Mas será que altura depende de força?*”. Algumas crianças balançaram a cabeça em sinal negativo, mas Augusto continuou reforçando a sua hipótese. Para ajudar as crianças a elaborarem melhor as suas hipóteses, dissemos a elas que, quando queremos saber a nossa altura, estamos falando do nosso tamanho, e voltamos à questão inicial: qual seria a criança mais alta do grupo?

Augusto, novamente, expôs ao grupo sua hipótese, dizendo: “*Todo mundo é alto nessa sala!*”. Para que as crianças compreendessem que existe uma diversidade de tamanhos, chamamos duas crianças para que o grupo observasse que o tamanho delas não era igual. Antes mesmo de as duas crianças estarem uma ao lado da outra, Pedro (4 anos) apresentou a sua observação: “*Qué vê que o Luís é mais baixo que o José?*”. Percebemos que, conforme vamos oferecendo elementos, as próprias crianças vão construindo e refutando as suas hipóteses, formando um pensamento autônomo por meio da mediação constantemente realizada pelo outro mais experiente.

Após perceberem que a altura das crianças do grupo era diferente, levantamos outro problema ao grupo: “*Como podemos registrar o tamanho de cada uma das crianças?*”. Augusto diz: “*Ah, eu acho que eu sei! Se a gente ficar em dois em dois e medir o tamanho da gente, a gente pode saber qual é o tamanho do outro!*”. Valorizamos a sua ideia, mas questionamos o grupo sobre como poderiam registrar a diferença de tamanho no papel, e ele respondeu um tanto desanimado: “*Ai, eu acho que eu não sei! Tá muito difícil!*”. Enfatizando a função social da escrita, insistimos: “*Mas nós temos que anotar, se não, vamos esquecer*”. Valentina (3 anos e 4 meses) disse: “*A gente pode pegar uma canetinha!*”. Novamente perguntamos: “*Mas como nós vamos anotar, o que vamos anotar?*”. Augusto novamente se expressou, dizendo: “*Ai, eu não consigo! Tá muito difícil isso!*”. Continuamos insistindo, a fim de observar qual solução o grupo daria para o problema: registrar qual a criança mais alta da sala. Neste movimento, as crianças levantavam novas hipóteses, mas que logo eram refutadas por elas próprias.

Observamos que Augusto, por meio da fala, fez uma retrospectiva de tudo que não havia dado certo na tentativa de encontrar uma solução para aquele problema que o grupo estava enfrentando: “*A gente pode tentar uma coisa difícil, mas só que essa brincadeira tá muito difícil. Deixa eu pensar: a gente quer se medir, né, e daí a gente tem que pegar uma caneta pra anotar, mas daí tem que fazer o nosso nome e a gente do tamanho que a gente é!*”.

Aparentemente, o problema estava resolvido, mas apresentamos às crianças uma folha A4 e a seguinte pergunta: “*É possível desenhar vocês do tamanho que vocês são nesta folha?*”. Assim, um novo problema foi levantado. As sugestões foram inúmeras, como, por exemplo, emendar várias folhas com fita, pegar um cartaz que estava disposto na parede, até que uma das crianças observou o rolo de papel pardo atrás da porta da sala e nos disse: “*Olha! Aquele lá dá, é*

*bem grande!*”. O problema estava resolvido! Esticamos um grande pedaço de papel pelo chão e contornamos o corpo de todas as crianças do grupo, e, assim, já não era mais tão difícil resolver aquele problema, como afirmou uma das crianças. Daquela forma ficou fácil estabelecermos as comparações e descobriremos quem era o mais alto, o mais baixo e quem tinha o mesmo tamanho.

Sustentando o que foi relatado, cabe um excerto de Ryckebusch (2011):

O foco está na produção compartilhada de novos significados, evidenciada por meio da organização argumentativa estabelecida entre os participantes. O pressuposto central é de que a produção de conhecimento, por meio da colaboração crítica, cria a possibilidade, na atividade “Roda de Conversa”, de os participantes construírem/assumirem modos de ação/participação que permitam a ampliação de seu repertório cognitivo e emocional. Para tanto, é essencial o questionamento, que promove a negociação, a parceria, o diálogo, a responsabilização, a confiança mútua, o respeito e a escuta à fala do outro, abrindo espaço para a criatividade – a criação do novo (RYCKEBUSCH, 2011, p. 67).

Percebemos a importância desse momento e das possibilidades oferecidas por nós para que as crianças pudessem expressar suas hipóteses e elas próprias chegar a uma solução prática e efetiva, que atingisse os fins que a proposta de trabalho indicava. O fato de elas serem participantes efetivas desse processo não quer dizer que tenham construído esse conhecimento sozinhas, mas sim pelas relações que foram travadas, tanto conosco quanto com as outras crianças, em colaboração entre si, tendo a fala como instrumento mediador. Assim, fica evidente a centralidade que a linguagem e o meio social e cultural ocupam nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

#### **4 Considerações finais**

Este artigo teve como principal objetivo discutir as concepções reducionistas referentes à autonomia, as quais a definem como a capacidade da criança em realizar alguma tarefa sozinha, de forma independente, sem a presença do adulto.

No entanto, no decorrer do estudo identificamos que, ao se falar de autonomia, temos que ir muito além dessas concepções, pois, assim como o sujeito se constitui a partir das relações com outros seres e com o mundo, a autonomia também é construída nessas relações. Pudemos constatar essa as-

sertiva na prática, quando as crianças assumiram a autonomia como uma forma de ser e estar no mundo e nas relações que estabeleceram com os seus pares. Nesse processo, elementos como a linguagem, a brincadeira e a proposta pedagógica referentes à identidade tiveram papel fundamental na constituição do pensamento autônomo com as crianças do Grupo 3 e 4.

Nessa perspectiva, Mello (2007) afirma que

[...] o bom ensino incide no que Vigotski chamou zona de desenvolvimento próximo e que se expressa pelo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas pode fazer com a ajuda do outro. Dessa forma, ao realizar, com a ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente (Vigotski, 1988, *apud* MELLO, 2007, p. 98).

Assim, é a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, da mediação presente na educação das crianças, que percebemos que a autonomia é uma construção que se dá, paulatinamente, quando são oferecidas oportunidades e situações de aprendizagem que desafiam a criança e impulsionam o seu desenvolvimento, conferindo-lhe maior segurança e liberdade nas suas tomadas de decisão.

## Referências

BRASIL. CNE/CEB. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 28 agosto 2011.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas contribuições na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/16.pdf>>. Acesso em: 28 janeiro 2012.

RYCKEBUSCH, C. G. **A Roda de Conversa na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. 226 f. Tese (Douto-

rado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/docs/tese\\_final.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/docs/tese_final.pdf)>. Acesso em: 28 janeiro 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceito de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. Cuba: Imprensa Nacional de Cuba, 1961. 571 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

# **A apropriação de conceitos nas crianças entre 3 (três) e 5 (cinco) anos a partir do trabalho com a obra de Romero Britto**

*Raquel Santos Trindade<sup>1</sup>*

## **1 A perspectiva histórico-dialética de desenvolvimento humano**

A explicação de como acontece o processo de desenvolvimento e aprendizagem foi e é foco de estudo de várias perspectivas teóricas na psicologia. Em oposição a essas correntes, no século XVIII, Marx e Engels dão origem à dialética da natureza e vão defender a ideia de que o homem se constitui a partir das relações sociais, utilizando as relações de trabalho para explicar a evolução da espécie humana e constituindo-se, assim, em precursores do Materialismo Histórico-Dialético.

Com base nessa corrente, desenvolve-se a psicologia histórico-cultural, defendida por Vigotski. A “[...] teoria psicológica construída por Vygotsky rompe com as correntes até então estruturadas e parte de uma nova concepção de realidade e de homem” (LUCCHI, 2006, p. 10). Essa concepção dialética propõe que não há uma determinação linear do biológico sobre o social ou do social sobre o biológico, mas sim uma interação dialética entre ambos os fatores, na constituição do ser social.

A concepção da psicologia histórico-cultural segue o pressuposto de que o homem é concebido a partir do materialismo histórico-dialético, entendendo que sua relação com a realidade ocorre por meio de mediações, as quais permitem-lhe transformar sua natureza e ser por ela transformado, num processo não linear, mas contraditório e dialético.

Mello (2007) aponta que a Teoria Histórico-Cultural nos ensinou a compreender que a criança aprende a ser um ser humano quando defende

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. E-mail: [quel.trindade@ibest.com.br](mailto:quel.trindade@ibest.com.br).

ser necessário que ela se aproprie da experiência humana, historicamente acumulada pela humanidade, para que possa se desenvolver.

Na psicologia histórico-cultural, o homem nasce potencialmente humano, ou seja, com as condições biológicas necessárias para o processo de humanização. O desenvolvimento dessas potencialidades humanas depende das relações sociais em que ele, quando criança, está inserido. É na relação com o outro que o ser humano se humaniza e se apropria da cultura, num processo mediado pelo trabalho e pela linguagem.

Como dito por Saviani (2008), é o trabalho que diferencia o homem dos outros animais, sendo que o trabalho começa no instante em que ele adianta, por meio do pensamento, um objetivo à ação. Durante a progressão do trabalho, o ser humano acaba por fazer uso de instrumentos que medeiam essa ação, ferramentas externas ao indivíduo.

Nesse processo, dialético e não linear, o homem realiza uma atividade coletiva, estabelecendo, assim, as relações sociais. As crianças, em suas atividades de brincadeira e de estudo, também utilizam os instrumentos criados pelo ser humano para se apropriarem, individualmente, do universo cultural e de suas criações. Ao aprenderem a utilizar um instrumento, estão apropriando-se da utilização social desse instrumento.

### **1.1 Das transformações no processo de trabalho à necessidade social da escola**

É no processo de trabalho que o homem produz e satisfaz suas necessidades, criando soluções para os problemas cotidianamente enfrentados. Ao procurar satisfazer suas necessidades por meio do trabalho, o homem entra em contato com outros seres humanos e acaba desenvolvendo a linguagem e promovendo o aparecimento da cultura e do conhecimento.

Desse modo, podemos dizer que o conhecimento é algo que não está pronto, mas é provisório, produzido pela atividade dialética de trabalho. As novas gerações, por meio da educação, apropriam-se dos instrumentos e dos conhecimentos já instituídos historicamente, sendo que, ao reproduzirem as relações sociais, acabam criando as condições para a produção de novos conhecimentos sobre a realidade.

A partir do desenvolvimento do processo concreto de trabalho, o ser humano desenvolve habilidades psíquicas, que culminam na capacidade de objetivação das ações planejadas no pensamento e no aparecimento da lin-

guagem. Dessa forma, partilhando da análise feita por Silva e Davis (2004), compreendemos que

[a] linguagem sintetiza toda a experiência humana ao longo da história, que se materializou em diferentes formas, inclusive na linguagem em sua forma verbal. Por isso, a aprendizagem da linguagem é de fundamental importância para a criança e é nesta forma de linguagem que a criança acumula o conhecimento e constrói conceitos (SILVA; DAVIS, 2004, p. 643).

A construção do conhecimento se dá por meio de interações mediadas por várias relações. Silva e Davis (2004) nos esclarecem isso afirmando que

[a] construção do conhecimento e da cultura, por meio do trabalho humano, produz não só uma realidade sócio-histórica externa, mas também interna, isto é, a realidade externa modificou o homem em toda a sua totalidade, ao mesmo tempo em que o homem, modificado, transformou seu meio (SILVA; DAVIS, 2004, p. 642).

Desse mesmo modo, “[...] Vigotski define a cultura como ‘um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem’” (Vigotski, 1997, *apud* SIGARDO, 2000, p. 54). Assim, a cultura passa a ser entendida como produto da construção coletiva a partir das relações estabelecidas nas práticas sociais humanas.

Portanto, é nas relações sociais que o ser humano se apropria da cultura. Com o processo de desenvolvimento do trabalho na sociedade capitalista, a escola se tornou um espaço específico para os filhos da classe trabalhadora terem acesso ao conhecimento científico de maneira sistematizada e, assim, estarem liberados da exploração do trabalho, tal como ocorria nos séculos XVIII e XIX, na Europa, e ocorre em outras partes do mundo até a atualidade.

A partir do desenvolvimento do processo de trabalho, ocorreu uma complexificação das atividades da psique humana, que culminaram em formas mais complexas de aprendizagem. Desse modo, observa-se que a necessidade da escola decorre também das transformações oriundas do processo de trabalho. Com o passar dos anos, ela constituiu-se espaço privilegiado para a transmissão e a apropriação das capacidades desenvolvidas pelo gênero humano. A complexidade da educação tem origem no progresso da humanidade, considerando que, quanto mais o processo de trabalho avança, mais ela avança e mais complexos se tornam os conhecimentos historicamente acumulados.

Cabe ressaltar, ainda, que o aprendizado ocorre antes mesmo de a criança nascer ou entrar na escola. Mas é na escola que as crianças e os

adolescentes têm contato com o conhecimento de forma didática e organizada, colocando em movimento seu processo de desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social, voltados para objetivos específicos, de acordo com o que a sociedade define como importante para que cada faixa etária aprenda. Esse processo ocorre mediado por livros, professores, colegas e outros materiais.

## 1.2 Aprendizagem e desenvolvimento

O processo de aprendizagem, na perspectiva histórico-cultural, tem uma importância fundamental ao desenvolvimento humano. Mas, para tratarmos de determinado assunto, cabe colocar que as funções psicológicas elementares são de base filogenética, já as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir da aprendizagem, nas relações do sujeito com o mundo e com os outros.

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VIGOTSKI, 2007, p. 118).

Assim, compartilhamos da tese de Vigotski (2007) de que a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, ou seja, que o aprendizado ocorre na interação social.

Na perspectiva histórico-cultural, um conceito importante a ser abordado é o de mediação; para tanto, é importante tratarmos aqui da zona de desenvolvimento proximal.

Vigotski (2007) nos explica a aprendizagem a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, definida pela diferença entre dois níveis de desenvolvimento: o real, que diz respeito às ações que a criança consegue realizar sem auxílio de outra pessoa; e o potencial, que diz respeito às ações que ela realiza com a ajuda do outro, nas relações sociais. Assim, a zona de desenvolvimento proximal pode ser descrita como o momento em que ocorre a aprendizagem.

Para Vigotski (2009), o processo de formação de conceitos tem início na infância, completando seu desenvolvimento somente na adolescência. Faz-se importante sabermos que a concepção vigotskiana da formação dos conceitos trata de dois tipos de conceitos: os científicos e os espontâneos; estes últimos são também chamados de conceitos cotidianos. No entanto, a formação desses ocorre de modo diferente, pois

[...] o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores (VIGOTSKI, 2009, p. 348).

Vigotski (2001, *apud* NÜRNBERG, 2007, p. 55) aborda os conceitos espontâneos “[...] como aqueles de que a criança se apropria na esfera das experiências empíricas, nas relações que estabelece em situações não formais de ensino”.

Para que possa ocorrer o desenvolvimento conceitual da criança, não basta considerarmos o processo já maturado da criança, ou seja, os ciclos de seu desenvolvimento já completados. Há necessidade, portanto, de focarmos também processos em via de desenvolvimento.

Nas palavras de Vigotski (2009), “na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender” (VIGOSTKI, 2009, p. 331).

Com essa afirmação de Vigotski, passamos a entender que a ação pedagógica tem uma importância muito grande, pois é ela que irá criar subsídios para que a aprendizagem ocorra. Nesse momento, faz-se necessário focar a importância dos objetos culturais durante o processo, visto que, usados de forma adequada e sistematizada, esses objetos auxiliam, sobremaneira, na aprendizagem.

Amorim (2007) contribui para esta reflexão quando faz a seguinte colocação:

Tudo o que a humanidade construiu e produziu foi representado por palavras e símbolos, que vêm a ser o registro de seu pensamento. O conhecimento que ora nos apropriamos são ideias que um dia tiveram a necessidade de serem criadas para solucionarem problemas de natureza humana, hoje refletem aquela realidade e, na verdade, justificam o nosso momento atual do ponto de vista filosófico, sociológico e psicológico (AMORIM, 2007, p. 50).

Nesse sentido, Vigotski acrescenta: “A gestação de um conceito científico [...] não começa pelo choque imediato com os objetos, mas pela relação mediata com os objetos” (VIGOSTKI, 2009, p. 348). Conforme nos lembra Nürnberg (2007), o processo de formação de conceitos favorece o desenvolvimento de complexas funções psicológicas superiores que ocorrem imbricadas com processos de memorização.

Vigotski (2009) vai além e nos esclarece mais profundamente:

[...] todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, só quando é capaz de generalizar, a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o “antes” e o “agora”. A generalização é um dos mais importantes meios de conhecimento científico, um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração, que revela os atributos comuns aos fenômenos (VIGOTSKI, 2009, p. XIII).

E o professor e pesquisador continua:

A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito. Por isto há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Nürnberg nos lembra que, para Vigotski, “os conceitos científicos são produções humanas sistematizadas por um longo processo histórico, cujas apropriações ocorrem na instrução escolar. Por isso, transmitidas intencionalmente” (NÜRNBERG, 2007, p. 55).

No entanto, para que ocorra a formação do conceito científico, vale destacar que ocorre um processo bem complexo na psique de cada indivíduo. “Para a dialética, o concreto é ponto de partida e de chegada do processo de conhecimento” (JARDINETTI, 1996, p. 49).

Segundo o pensamento de Jardineti (1996), entendemos que o ponto de partida para a formação do conceito é o concreto caótico, quando ainda não foi realizada nenhuma análise, transmitindo, assim, um conhecimento superficial. Então, o concreto pensado ocorre quando se atinge o ponto de chegada, enfim, quando se obtém o conceito científico para além das manifestações empíricas aparentes do objeto.

Para reforçar, cabe trazer aqui um excerto de Jardineti (1996) que vem sintetizar o que foi colocado até agora.

Do todo sincrético ao concreto síntese, o pensamento opera analiticamente: do sincrético, o pensamento separa, divide os aspectos manifestados, esmiuçando cada aspecto de per si. Isto se dá pelas abstrações. Porém esse movimento analítico é uma etapa para a apropriação do concreto em toda a sua multiplicidade. Entende-se, portanto, o processo de conhecimento como um processo sincrético-analítico-sintético (JARDINETTI, 1996, p. 50).

Com essa discussão, podemos concluir que a formação do conceito no ser humano, segundo a perspectiva histórico-dialética, é compreendida na história do desenvolvimento do ser humano e na capacidade de realizar abstrações e generalizações.

## **2 A unidade educativa e a prática pedagógica**

O desenvolvimento do presente estudo ocorreu nas dependências de uma unidade de Educação Infantil pertencente à Rede Pública Municipal de Florianópolis, localizada em um bairro da região norte da Ilha de Santa Catarina.

O objetivo deste estudo é discutir a forma como ocorre a formação do conceito na criança ao lidar com os objetos culturais, já que, como se sabe, durante muito tempo, baseadas em pressupostos biológicos de desenvolvimento humano, teorias educacionais acreditavam que bastava o contato físico com objetos culturais para que, de modo espontâneo, ocorresse a aprendizagem.

Mas a abordagem histórico-dialética vem afirmar justamente o contrário. Não basta o contato físico com o objeto para ocorrer a apropriação do conhecimento pelo sujeito; é necessária uma mediação por outros seres humanos para que as crianças se apropriem do conhecimento e para que auxiliadas por instrumentos, entre os quais a linguagem, ocorram a abstração e a formação do conceito. Mello (2007) corrobora isso quando coloca que a natureza social e histórica do ser humano foi compreendida e estudada primeiramente por Marx, para quem o homem, ao se apropriar de objetos culturais, tem a oportunidade de tomar para si as qualidades especificamente humanas.

Para tanto, a escola, local onde as crianças, filhas das classes trabalhadoras, têm acesso à sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, torna-se um local privilegiado para o desenvolvimento das capacidades abstrativas e do pensamento científico desde a primeira infância.

### **2.1 A observação das obras de Romero Britto**

Envolvidos pela proposta da primavera, mergulhados num universo de flores, formas, cores, tudo bem diferente, surgiu a ideia de atrelar a este trabalho a arte, optando-se pela obra de Romero Britto, artista que produz suas obras muito coloridas, com diferentes formas, algo que se relaciona com a primavera da cidade de Florianópolis, que também nos apresenta as mais variadas cores e formas, nos mais variados tipos de flores.

Dessa forma, iniciamos o trabalho apresentando e contextualizando o artista (pintor e escultor) brasileiro Romero Britto. Para tanto, na

ação pedagógica, cuidamos de iniciar apresentando um pouco esse artista, mostrando às crianças uma foto de Romero Britto. Na sequência, para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho com as obras do pintor e escultor, que passaria a ficar cada vez mais próximo de nós, entendemos que era necessário que as crianças se familiarizassem com as variadas obras de arte produzidas por ele.

Após a apresentação de Romero Britto, levamos imagens de algumas de suas obras. E foi surpreendente! As crianças ficaram fascinadas ao perceberem que esse artista também realiza pinturas em carros, maiôs, computadores, chinelos, até bolsas.

Outro momento também de aprofundarmos nosso conhecimento foi quando, inesperadamente, uma professora da creche trouxe e mostrou às crianças uma caixa de uma loja de perfumes, perguntando se aquilo lembrava algo. “*Será que nos lembra?*”, perguntou a professora. Uma criança, rapidamente, disse: “*É do Romero Britto!*” (Cinza, 4 anos). E a professora questionou: “*Mas será que é dele mesmo? Como saberemos?*”. Outra criança respondeu: “*É fácil! Na caixa tem o nome dele, igual tinha nas (referindo-se às obras) que a gente viu!*” (Amarelo, 5 anos). Assim, com essas respostas, descobrimos e confirmamos que, realmente, aquela caixa havia sido pintada por Romero Britto. Foi incrível perceber e vivenciar como uma simples caixa nos trouxe tanto aprendizado!

As crianças também ficaram surpresas com tantas cores: “*Nossa, prof., é colorido mesmo!*” (Vermelho, 4 anos).

Tal ação pedagógica se apoia na defesa de Saviani:

A natureza não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Corroborando essa ideia, é possível perceber que nela se enquadra a função máxima da escola, isto é, o compromisso de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, considerando-o desde a primeira infância.

## **2.2 A proposta de releitura de uma obra de Romero Britto e a apropriação da função social de um objeto cultural: a régua**

A apresentação da palavra releitura levantou inquietações nas crianças. Com o objetivo de auxiliá-las no processo de compreensão do que vem a ser releitura, explicamos que, para aquele momento, tratava-se de produzir uma obra inspirada na do artista Romero Britto.

Tendo em vista que as crianças de outro grupo, do G. 6, tinham realizado uma experiência semelhante com as obras de Portinari, nós as convidamos para mostrar e explicar o que é uma releitura, a partir do que haviam vivenciado, exemplificando o que era uma releitura. As crianças do G. 6 tinham argumentos para relatar e demonstrar a explicação, usando como recurso os materiais que haviam produzido.

Nesse sentido, Góes e Pinto (2006) trazem contribuições importantes para colaborar com essa prática pedagógica:

A imaginação é considerada uma função de imensa importância para o desenvolvimento por possibilitar a ampliação da experiência humana, abrangendo o que não pode ser visto e vivido pessoalmente, mas elaborado com base em relatos, descrições e imagens. O sujeito tem seu espectro de vivências expandido ao apropriar-se de fatos e acontecimentos, transpondo limites espaciais e temporais (GÓES; PINTO, 2006, p. 14).

Sendo assim, a proposta de produzir a releitura teve manifestações do tipo: “*não quero fazer!*” (Rosa, 3 anos), “*não sei se consigo!*” (Cinza, 4 anos), “*eu vou tentar!*” (Azul, 5 anos). As proposições se tornaram bastante desafiantes, pois as crianças foram incitadas a fazer algo novo, que era desconhecido até aquele momento. Vigotski (1988), *apud* Mello (2007, p. 98), afirma que

[...] o bom ensino incide no que Vigotski chamou zona de desenvolvimento próximo e que se expressa pelo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas pode fazer com a ajuda do outro. Dessa forma, ao realizar, com a ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente.

É na perspectiva de mediar a educação das crianças, promovendo situações que permitam o desenvolvimento de sua zona de desenvolvimento proximal, que a experiência da releitura desafia e favorece o desenvolvimento das crianças.

Para que a releitura pudesse, então, ser realizada, propusemos que fosse feito uso da régua, visto que, nas obras de Romero Britto, suas linhas

retas são muito marcantes, principalmente na obra que trabalhávamos, a “BOLA”. Na ação pedagógica, antes de iniciarmos a releitura, explicamos às crianças a utilidade social da régua. Entretanto, elas não a utilizaram em sua função social mais comum – medir, mas em outra função, também social: auxiliar em traçados retilíneos.

Para iniciar a ação pedagógica, as professoras fizeram um círculo num papel (já que a obra era a BOLA) com o auxílio de um CD e, em seguida, as crianças (uma de cada vez) usavam a régua e a caneta de retro-projetor para poderem fazer os traçados de sua obra.

A possibilidade de poderem usar esses materiais causou certo espanto às crianças. *“A gente pode usar mesmo?”* (Vermelho, 4 anos). *“Legal, isso (referindo-se à régua), o meu irmão tem, mas eu nunca mexi, porque ele não deixa!”* (Verde, 4 anos).

Depois que puderam vivenciar o uso da régua, perceberam a possibilidade que esse recurso traz, principalmente na realização de traçados perfeitos, e que, sem esse recurso, ficaria difícil fazê-los. Também puderam perceber que a caneta de retroprojetor possibilita traçados fortes, diferentemente do giz de cera, lápis de cor, lápis de escrever e até mesmo das canetas hidrocor (com a ponta bem fina) a que elas têm acesso.

Para a abordagem histórico-cultural, apropriar um conhecimento [...] significa internalizar o seu significado. Na internalização de um conceito, o aluno reelabora a atividade psicológica, tendo como base as operações com signos (NÜRNBERG, 2007, p. 54).

Vigotski (1994, *apud* NÜRNBERG, 2007, p. 54) afirma que “a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa”. Ou seja, ela trata de organizar, no pensamento, uma estratégia para poder executar uma ação. Essa ação, depois, se transforma em operação na ação – algo mentalmente construído, não só na ação motora e sensorial, mas também no pensamento. O processo ocorre do externo para o interno, e depois ocorre a externalização novamente (do interno para o externo). Ao reelaborar o que aprendeu, a criança apropria-se, individualmente, do significado social de objetos.

Desse modo, pudemos observar, durante o desenvolvimento da ação pedagógica, que as crianças, no contato inicial com a régua, tinham um conhecimento superficial, desencadeando certa curiosidade, mais relacionada à experimentação e à exploração desse material. No entanto, nossa mediação possibilitou que conhecessem a forma socialmente estabelecida

de utilização da régua, dando às crianças a possibilidade de internalizarem os significados sociais do material.

Além disso, o recurso metodológico (a obra) serviu também de mediador entre a releitura (o que fazer, como fazer, baseado em que) e as crianças, dando possibilidades de se apropriarem ainda mais dos conteúdos e do papel que determinado recurso tem na sociedade.

[...] as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizado pelos adultos ou parceiros mais experientes (MELLO, 2007, p. 98).

Se no início a releitura era algo tão misterioso, tão distante, algo que realmente desafiou as crianças, com o decorrer das atividades propostas, tornou-se familiar e permitiu que se interessassem cada vez mais pelas obras de Romero Britto e se apropriassem do significado delas, conferindo-lhes seus próprios sentidos.

### **2.3 A utilização do prato como recurso pedagógico**

A escola, para Saviani (2008, p. 15), “[...] existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Com a finalidade de iniciarmos uma proposta alternativa de releitura, trouxemos ao grupo um material diferente para realizar tal atividade: um prato de papelão. As crianças conhecem a função social estabelecida para o prato: colocar comida. Mas nosso intuito era ir além, apresentar outra forma de significar o prato.

O prato, como instrumento de refeição, possui um conhecimento, mas, nessa atividade, nosso interesse era que as crianças pudessem abstrair do caráter utilitário desse objeto, transformando-o em uma base (instrumento de produção artística). Com base nisso, podemos afirmar que o faz-de-conta possibilita que as crianças ultrapassem o real, transformando-o por meio da imaginação, e tornem-se autoras de seus próprios papéis, selecionando, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos; possibilitam-se, assim, momentos imprescindíveis de aprendizagens.

“*Mas o que podemos fazer de diferente com o, ou no prato?*”, perguntamos. Uma criança disse: “*Dá para desenhar, brincar de voar...* (continuando a se questionar)” (Roxo, 4 anos).

Então, trouxemos a proposta de fazermos outra releitura da obra de Romero Britto, dessa vez utilizando um prato de papelão.

Durante a atividade, inicialmente íamos fazendo um círculo (com o auxílio de uma tampa) no meio do prato que cada criança havia recebido, visto que a obra era a mesma da proposta anterior – reler a obra BOLA, de Romero Britto. O círculo servia de base para as crianças desenharem. Feito o círculo, elas iniciavam livremente seus traçados.

Foi notório que várias crianças ficaram incomodadas porque as linhas que queriam fazer não ficavam tão perfeitas como quando tiveram o auxílio da régua. Pudemos observar, nesta situação, que a utilização da régua fazia falta para as crianças e, assim, concluímos que as crianças tinham, realmente, se apropriado de uma das funções sociais da régua: dar suporte aos traços retilíneos, e que, nesse momento, ela estava fazendo falta. Conforme Saviani (2008),

[a] educação é vista como mediação no interior da prática social global. Essa mediação [...] no processo pedagógico [...] no processo de conhecimento, em que passa da síntese à análise pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação da abstração (SAVIANI, 2008, p. 142).

Síntese diz respeito ao caótico inicial, uma situação que precisa de organização no primeiro momento. Na prática pedagógica realizada, nesse momento, exercemos a função de mediadores, trazendo elementos que auxiliassem a criança a superar essa fase, como, por exemplo, demonstrações de que era possível realizar traçados sem o auxílio da régua.

A ação pedagógica, nesse momento, deve se munir de vários elementos para que a criança consiga analisar, para, enfim, ter como resultado a sua própria síntese. Desse modo, observamos, com a nossa prática pedagógica, que todas as crianças, sem exceção, mergulharam intensamente na ação. Na pintura, demonstraram muito interesse, cuidando dos movimentos que faziam para não borrar o outro espaço e explorando, ao máximo, as cores que tinham à disposição. Além disso, releeram a obra de um artista brasileiro contemporâneo, abstraíram das funções utilitárias de um prato e, ainda, demonstraram ter se apropriado da função social da régua.

Todas essas atividades foram desenvolvidas com a nossa mediação, possibilitando que o objeto – prato de papelão – se transformasse em um recurso pedagógico. Desse modo, as crianças foram levadas a abstrair do significado imediato e a ressignificar o objeto trabalhado.

### 3 Considerações finais

No presente trabalho dedicamo-nos a refletir a respeito da apropriação de conceitos na criança, ao lidar com determinados objetos culturais. Desse modo, as análises apresentadas referem-se à apropriação da função social de alguns desses objetos.

O trabalho pedagógico propiciou um contato inicial com as obras de Romero Britto, ponto de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho executado, apoiando-se na noção de ser a escola local em que se tem a sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados, onde as crianças têm o direito de terem acesso ao acervo cultural criado pela humanidade.

Já o contato com o computador e a régua possibilitou que as crianças superassem o conceito imediato que tinham desses objetos, processo esse favorecido pela intervenção pedagógica, ficando claro aqui a importância do outro como mediador do processo de aprendizagem para a apropriação do conceito.

A proposta de utilizar o prato de papelão como recurso pedagógico levou as crianças a abstrair do caráter utilitário do objeto em questão. Dessa forma, este estudo nos mostrou que a aprendizagem não ocorre de modo imediato, mas sim mediado, ou seja, para que fosse possível ocorrer a apropriação do conceito, se fez necessário ter uma mediação entre pares, em cujo processo a linguagem foi elemento essencial para que ocorresse a abstração (análise) da função social do objeto cultural trabalhado, consolidando, assim, a apropriação do conceito.

Assim, podemos dizer que o contato com os objetos culturais trabalhados e a interação social possibilitaram vivenciar experiências que serviram de base para a formação de conceitos, o que vem a favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, algo que não ocorreria por meio de uma simples memorização de palavras.

### Referências

AMORIM, M. P. **Apropriação de significações do conceito de números racionais: um enfoque histórico-cultural.** 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

GÓES, M. C. R. de; PINTO, G. U. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan./abr. 2006.

JARDINETTI, J. R. B. Abstrato e o Concreto no ensino da Matemática: algumas reflexões. **Bolema**, n.12, p. 45-57, 1996.

LUCCI, M. A. **A proposta de Vygotsky**: a psicologia sócio-histórica. 2006. Disponível em: <[www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf)>. Acesso em: 04 agosto 2011.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas contribuições na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

NÜRNBERG, J. **Tabuada**: significado e sentidos produzidos pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. 139 p. (Coleção educação e conhecimento).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008. 160 p. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceito de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 28 agosto 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 496 p.

# O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês<sup>1</sup>

*Rosana Aniela Garcia<sup>2</sup>*

## O que é cuidar na Educação Infantil?

Atualmente, é comum ouvirmos o enunciado de que o cuidado é uma ação indissociável do ato educativo. Embora possamos perceber, no contexto contemporâneo da Educação Infantil, que toda relação educativa envolve ações de cuidado, ou que, em qualquer relação de cuidado com o outro, estamos também educando, isso nem sempre foi evidente ou considerado. Essa relação indissociável nem sempre foi percebida, e, por muito tempo, cuidado e educação foram vistos de forma dicotômica e hierarquizada.

Talvez por isso seja, ainda hoje, tão difícil entrar em um consenso no que diz respeito ao sentido do cuidar nas práticas educativas. De fato, a construção da identidade da Educação Infantil foi marcada por diferenciações no que se refere à classe social das crianças e pela divisão entre o cuidar e o educar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 1):

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o **cuidar** como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o **educar** como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados (grifo do autor).

A construção dos termos que designam a função das instituições de Educação Infantil, educar e cuidar, não ocorreu de forma linear ou harmô-

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a Especialização em Educação Infantil – Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Trabalho orientado pela professora Rosinete Valdeci Schmitt.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil – Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

nica. Ou seja, não passou de uma prática caracterizada pela ausência de proposta para a implantação de um projeto educativo.

É necessário considerar que, ao longo dos anos, algumas concepções se cristalizaram a respeito da constituição dos primeiros espaços institucionais destinados às crianças pequenas. As creches e pré-escolas assistencialistas, por exemplo, foram vistas como locais desprovidos de uma proposta educacional e voltados apenas ao cuidado, à guarda. Entretanto, análises realizadas principalmente por Kuhlmann (1998) revelam que as creches e pré-escolas assistencialistas sempre foram instituições educacionais, pois eram pautadas em projetos sociais com claras pretensões educativas. O argumento do autor invalidaria a concepção de que essas primeiras instituições necessitariam deixar de ser assistenciais para tornarem-se educacionais. Seus estudos contribuem para desmistificar a identificação da educação como algo benéfico, e o cuidado, mesmo em sua concepção assistencialista, como o lado ruim. As instituições assistencialistas sempre tiveram um projeto educativo, impresso nas formas relacionais da instituição com as famílias e as crianças. O que implica a crítica é pensar que tipo de educação era esta, em que imperava a ideia de uma criança passiva, a ser submetida a práticas vistas como dádiva para uma classe empobrecida.

Há de se considerar, também, que os termos foram se modificando. Antes de o vocábulo “cuidar” ser utilizado como uma das funções da Educação Infantil, o vocábulo empregado era “guarda”. Segundo Montenegro (2001), a função da Educação Infantil, principalmente das creches, estava relacionada com a assistência, proteção, amparo e guarda. O termo “guarda”, por sua vez, era vastamente utilizado tanto por textos acadêmicos quanto por legislações e documentos de políticas educacionais, até por volta dos anos 1980. Aos poucos, o termo “guarda” vai sendo substituído pela palavra “cuidado” ou pelo seu verbo correspondente, “cuidar”. Nesse processo de substituição percebe-se que ao vocábulo “cuidar” adiciona-se a palavra “educar”, e passam ambos a designar as funções da creche e da pré-escola<sup>3</sup>. No entanto, até o início dos anos 1990 a ideia do caráter educativo, ainda que inspirada no modelo escolar preparatório, esteve mais ligada e próxi-

---

<sup>3</sup> A ideia de educar esteve ligada às práticas escolarizadas, que também foram criticadas pelas pesquisas mais atuais, principalmente na década de 1990. Ou seja, na constituição da identidade da educação infantil, passa-se por um processo de negação. Quer dizer, não se quer nem o cuidado assistencialista, nem uma versão “escolarizante”, de preparo para o ensino fundamental.

ma da pré-escola, enquanto a função da creche se atrelava à guarda e à família.

Após anos de lutas e reivindicações, a Educação Infantil passou a ser reconhecida legalmente como um direito das crianças, com a promulgação da Constituição em 1988, e como primeira etapa da Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Esses dispositivos legais enunciaram a legitimidade da educação das crianças de 0 a 6 anos de idade e fomentaram as políticas voltadas à educação para a infância. Além disso, começou a se pensar em melhorias na qualidade do serviço oferecido, na profissionalização das educadoras infantis, ainda que em passos relativamente lentos para sua efetivação.

Nesse período, endossam-se ainda a discussão e a crítica da polarização entre o cuidar e o educar, a partir, principalmente, das pesquisas e estudos da área da educação. Segundo Maranhão (2000, p. 117):

Nos últimos anos a literatura nacional sobre educação infantil vem apontando a necessidade de integrar o cuidar e o educar. Essa necessidade deriva de perceber a importância de superarmos os preconceitos em relação ao ato de cuidar, preconceitos que surgiram no início do movimento que culminou no reconhecimento da creche como espaço educativo, confundindo cuidado com assistência ou com concepções higienistas.

Ainda não há um consenso na área sobre a indissociabilidade do cuidar e educar. O que existe são muitos questionamentos e perguntas. Isso já parte do próprio ato de nomear essa indissociabilidade, pois, afinal, se os termos são indissociáveis, por que precisamos enunciar os dois vocábulos? Um só não seria capaz de delimitar a perspectiva do entendimento de cada um deles como uma função da Educação Infantil? Vale destacar que essas são perguntas do campo, e talvez seja preciso retomar esses conceitos buscando dar significado à importância de ambos dentro da Educação Infantil. Muitas vezes, pela carga negativa atribuída ao cuidado – quando era visto apenas pela ótica higienista, assistencialista e mecânica – torna-se difícil perceber a sua perspectiva em outro patamar.

Alguns autores consideram que a simples justaposição dos termos cuidar e educar não dá conta de traduzir a importância desse entrelaçamento. De acordo com Guimarães (2008), o cuidado deve ampliar as possibilidades da educação, e justapor as ações de educar e cuidar pode não contribuir para a compreensão da junção de suas perspectivas. Quando se tira o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle dos corpos (na creche isso corresponde a dar o banho, alimentar, dentro de exi-

gências técnicas e rotineiras somente), para situá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, atribuindo significado ao diálogo, abertura e experiência compartilhada.

Segundo Guimarães (2008, p. 50):

Na reversão do caminho do desprestígio, a re-qualificação do termo cuidado é uma pista importante a ser seguida. À medida que o cuidado deixa de ser entendido como postura subalterna, lugar de depreciação e ação instrumental, pode alimentar as escolhas éticas e humanas dos profissionais do cuidado. À medida que a sua qualidade de trabalho menor pode ligar-se a uma trajetória alternativa à educação como instrução, transmissão e preparação, o cuidado é redimensionado no contato com as crianças pequenas.

Embora existam ainda muitos conflitos em relação ao cuidar e educar, é preciso ressaltar que integrar essas ações é essencial para o desenvolvimento da criança. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), educar e cuidar de modo indissociado é proporcionar às crianças a exploração dos ambientes de maneiras diversas, pela manipulação, observação, é construir sentidos pessoais e significados coletivos, enquanto se constituem como sujeitos pela apropriação de modos singulares das formas culturais existentes de agir, pensar e sentir. E, para que isso se efetive de fato, demanda que o professor tenha sensibilidade e delicadeza no tratamento de cada criança e, dessa forma, garanta a atenção necessária de acordo com as especificidades de cada uma delas.

### **A creche: um lugar para entender o cuidado**

As reflexões tecidas neste artigo partem, sobretudo, de observações obtidas em um grupo de bebês de uma creche municipal de São José/SC. O grupo, denominado pela instituição de Grupo 1, era composto por dez bebês, sendo três meninos e sete meninas, com idade entre 10 meses a 1 ano e 5 meses, uma professora e uma auxiliar de sala<sup>4</sup>, ambas com formação em Pedagogia e com carga horária de 30 horas semanais. Desse grupo, sete

---

<sup>4</sup> A nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação do município de São José refere-se à professora e à auxiliar de sala, porém, no decorrer deste artigo, serão utilizados os termos professoras ou profissionais para ambas. Trata-se de uma escolha pessoal, pois as duas profissionais são formadas em sua área de atuação, além de compartilharem as funções de cuidar e educar os pequenos.

bebês frequentavam a creche em período integral e três apenas no período vespertino.

O tempo de observação consistiu de um total de 40 horas, durante duas semanas, sempre no período vespertino. Houve a tentativa de contemplar vários momentos vivenciados pelos bebês na instituição no turno vespertino, desde a chegada das professoras e a acolhida dos bebês do período parcial até a sua despedida no fim da tarde. Para auxiliar a composição dos registros, foram utilizadas como ferramentas metodológicas: imagens fotográficas, filmagens e um diário de campo. De maneira geral, pode-se afirmar que foi uma observação participante tendo em vista a inserção da pesquisadora no cotidiano dos bebês e profissionais do referido grupo.

Alguns trechos do diário de campo serão utilizados neste artigo, de forma a tecer uma aproximação da discussão teórica com o contexto pesquisado. Salienta-se que serão empregados nomes fictícios tanto para as profissionais da educação quanto para os bebês, haja vista as normas estabelecidas pelo Conselho de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Com base na análise dos registros, em diálogo com a fundamentação teórica, anunciada na primeira parte deste texto, foram definidas duas categorias fundamentais para a discussão do cuidado: a atenção individualizada no contexto coletivo e a relação dialógica. As referidas categorias são tratadas a seguir, de maneira sucinta, por intermédio da apresentação de alguns episódios do campo, que podem auxiliar na discussão acerca dos sentidos construídos sobre o cuidado na ação pedagógica com bebês na creche.

### **Atenção individualizada no contexto coletivo**

Uma característica frequente que evidencia a relação de cuidado na ação pedagógica com bebês é a atenção individualizada proporcionada nos momentos de higiene, alimentação e sono. Diferentemente do que ocorre com os grupos compostos por crianças de mais idade, no grupo de bebês, as ações de alimentar, higienizar e acalantar exigem do professor uma disponibilidade para atender individualmente aqueles que ainda não conseguem suprir tais necessidades de forma autônoma.

De maneira geral, essas ações são próximas das exercidas pelos adultos do ambiente familiar. Em casa, os bebês também precisam dos familiares para suprirem suas necessidades fisiológicas, comer, trocar-se, banhar-se. No entanto, a atenção individualizada que a criança vivencia dentro das

instituições de Educação Infantil é diferente daquela vivenciada no contexto doméstico. O cuidado da criança na creche ocorre num espaço onde o convívio é coletivo, compartilhado e organizado por adultos profissionais da educação.

As relações de cuidado dos profissionais com os bebês, principalmente, são marcadas de forma intensa e frequente pelos momentos de atenção individualizada, como na higiene e na alimentação, que no cotidiano da creche acontecem diversas vezes. Schmitt (2008) considera que no contexto coletivo da creche os profissionais passam muito mais tempo nas ações de cuidado do que com as crianças. Esse fato indica a necessidade de o profissional não apenas planejar as ações que envolvem o individual nos períodos de cuidado, como também prever a sua ausência/distanciamento para com os demais bebês. Ou seja, exige um planejamento que qualifique tal ação sem, no entanto, desconsiderar o coletivo.

No período de observação, foi possível perceber que algumas medidas eram tomadas pelas profissionais para que o cuidado e a atenção individualizada fossem proporcionados aos pequenos de maneira qualificada tanto para aquele que seria atendido como para os demais que permaneciam no espaço da sala. Na ocasião da alimentação, por exemplo, elas procuravam organizar o espaço, tornando-o convidativo aos outros bebês que não estavam sendo alimentados. E eles, por sua vez, não precisavam passar por longo tempo de espera. Desse modo, os bebês que eram alimentados tinham a possibilidade de ter um momento tranquilo e de proximidade com as profissionais.

As particularidades dos bebês, na medida do possível, eram consideradas pelas professoras. Antes de iniciar a troca de fraldas, havia uma comunicação com eles: a atividade era anunciada aos meninos e meninas, que eram chamados pelo nome. Esse chamado era respondido, na maior parte das vezes, pelo movimento de ir ao encontro daquela que o fazia, a professora ou a auxiliar. Percebia-se o respeito pelos pequenos, que nunca eram interrompidos bruscamente, pois havia um pedido de licença e, mais ainda, uma espera por sua resposta. Ainda nessas ocasiões eram perceptíveis o comprometimento, a calma e a tentativa de evitar uma simples ação mecanizada.

A profissional Luisa chama João, que está em meu colo, para realizar a troca de fraldas. Com o chamado, eu o coloco no chão. Ele fica parado olhando para a professora. Ela baixa a mochila e faz sinais com as mãos, chamando-o. Ele, porém, a olha, sorri e permanece no mesmo lugar. Perce-

bo que Luisa aguarda com paciência, conversando e observando as reações dele. Em nenhum momento ela faz menção de buscá-lo, mas continua a chamá-lo, esperando a ação dele. Até que ele, com uma carinha sapeca, vai até ela sorrindo e abrindo os bracinhos (Caderno de Registro – 19 de outubro de 2011).

A atenção, o cuidado, o olhar e a sensibilidade devem ser constantes na ação dos professores que atuam com os bebês, pois estes precisam sentir-se acolhidos de forma que sejam considerados em sua singularidade e particularidade. Quando os professores estão atentos aos movimentos dos bebês e aos seus próprios gestos, possibilitam uma melhor interação com a criança que está em atendimento, além de proporcionar a sua participação no desenvolvimento desta. Conforme Tardos (2008, p. 66):

Si la educadora ejecuta sus movimientos considerando el movimiento-respuesta del niño, si modifica sus gestos conforme lo van pidiendo los del bebé, le está otorgando la posibilidad de participar cada vez más en las diversas operaciones de la atención.<sup>5</sup>

Considerar os bebês como sujeitos que agem e se relacionam intensamente impõe a necessidade de lhes comunicar toda e qualquer ação que se seguirá com eles. Isso revela uma postura dialógica de respeito, cuidado e sensibilidade – saber que, ao trocar a fralda de um bebê, estamos nos relacionando com uma pessoa, que possui formas particulares de sentir e de se comunicar, e não apenas com um corpo. Nessas situações, é possível estabelecer diálogo e trocas afetuosas com os pequenos, e durante as observações essas ações foram constantes.

De acordo com Maranhão (2010), é mister compreender que as atitudes e processos de cuidados corporais conduzem a experiências ricas ao bebê e à criança, que proporcionam aprendizados sobre si mesmos, sobre o outro, sobre o meio físico, social e cultural onde vivem. Percebe-se que não há motivos para aligeirar os momentos nos quais se necessita trocar fraldas ou ofertar alimentos, sob a crença de que isso atrasa as ações educativas. Isso porque a relação que se estabelece e se constitui no processo de cuidar também é uma ação educativa.

Vale destacar que essa não é uma tarefa tão simples, principalmente no que concerne ao atendimento individualizado dos bebês, num contexto

---

<sup>5</sup> Se a educadora executa seus movimentos considerando o movimento-resposta da criança, se modifica os gestos conforme vão pedindo os do bebê, está lhe outorgando a possibilidade de participar cada vez mais nas diversas operações de atenção.

no qual há outras crianças que também precisam de atenção. Isso é corroborado por Falk (2004), ao afirmar que a atenção individualizada precisa ocorrer, porém sua qualidade vai depender da confiança depositada pelos adultos nas outras crianças e no próprio espaço organizado para elas. Ou seja, o ambiente tem de estar preparado para acolher as demais crianças, e isso exige do professor acreditar na potencialidade e capacidade delas para continuarem suas relações. Portanto, a ação de cuidado no contexto da creche não se restringe ao indivíduo, mas envolve também o coletivo.

Foi possível constatar uma relação de grande proximidade dos bebês com seus pares e com as profissionais que atendiam o grupo. Era perceptível que os diálogos estabelecidos entre as profissionais da sala observada primavam pela preocupação com o bem-estar individual e coletivo dos pequenos; isto é, antes de realizarem alguma atividade, elas sempre procuravam pensar na organização do espaço, no tempo de espera, nos benefícios e possibilidades de experimentação dos bebês. Ficou evidente nesse aspecto que o cuidado vai além de práticas relacionadas ao corpo, pois requer das profissionais um entendimento do que será importante e trará contribuições significativas para os pequenos sem que isso represente desconforto ou mal-estar a eles.

### **Relação dialógica nas práticas de cuidado**

Ao se relacionar com os pequenos, os professores precisam estar disponíveis, já que, nas relações de poder, o adulto está sempre numa situação privilegiada em relação ao bebê. Isso acontece em virtude do desenvolvimento e valorização social do adulto perante as crianças.

Na relação entre adulto profissional e criança, é indispensável perceber que as concepções, percepções e valores implícitos nos modos de agir não aparecem de maneira imediata. Tais ações dirigidas ao outro, do adulto para a criança e da criança para o adulto, estão permeadas por outras experiências sociais que os constituem. Podemos dizer que o professor é formado por várias vozes e experiências, em relação àquilo que leu e vivenciou (na faculdade, na relação familiar, nos livros que leu, etc.), que, de certa forma, vão dialogando e influenciando com sua ação no contexto da creche.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ver Schmitt (2008), que fala sobre a condição social e histórica na qual estão inseridos os adultos profissionais da creche, e, por sua vez, sobre o modo que se posicionam e relacionam perante as crianças, demonstrando em suas vozes e ações as marcas, concepções e valores

No entanto, não podemos desconsiderar o bebê, que, por sua vez, igualmente já possui experiências vividas no seio de sua família ou na sua comunidade, que marcam suas formas singulares de se expressar e de se relacionar. De fato, é possível encontrar, num mesmo grupo de crianças, jeitos e tempos diversos de dormir, de se alimentar, de ser acalentado, de chorar, de enunciar seus desejos e necessidades. Barbosa (2010) corrobora essas afirmações quando indica que os adultos que se responsabilizam pela educação dos bebês necessitam, para compreendê-los, estar com eles, olhar atentamente, “escutar as suas vozes”, fazer o acompanhamento dos seus corpos. Ou seja, acolher, sustentar e buscar desafiar as crianças para que, dessa maneira, elas participem de um percurso de vida compartilhado. E, nesse processo, cabe ao professor observar atentamente para efetivamente realizar intervenções, avaliar e dialogar com as necessidades, vontades e potencialidades do coletivo de crianças e, inclusive, de cada uma delas em particular.

Durante as observações, algo que se destacou nas relações entre os adultos e os bebês foi a proximidade estabelecida pelo diálogo. Essa prática estava presente tanto nos momentos nos quais os bebês eram trocados e alimentados, quanto nas situações em que algo era apresentado para eles, como a caixa-surpresa, por exemplo. Os pequenos eram sempre comunicados das ações que aconteceriam com eles e respondiam com sorrisos, caminhando em direção às professoras, repetindo as ações, buscando algum objeto. Maranhão (2010, p. 4) salienta que

[a] relação dialógica entre a pessoa que cuida e a criança estabelece vínculos, como o apego e o sentido de pertencimento a um lugar social, fundamentais para o desenvolvimento da identidade que compõe uma fase denominada “socialização primária”. As crianças que frequentam instituições de Educação Infantil desde bebês vivenciam esse processo tanto no âmbito da família, seja qual for sua conformação e dinâmica, quanto na relação com os professores.

Estabelecer uma relação próxima com os pequenos permite que estes se sintam seguros e acolhidos. É importante que a instituição de Educação Infantil propicie aos bebês um ambiente seguro que possibilite vivências que ampliem seus repertórios. De acordo com Tristão (2004), faz parte do

---

advindos de outras relações. Tais relações trazem consigo os elementos que contribuem para a produção de suas formas relacionais, tanto para a compreensão de seu papel como educadores quanto das formas como percebem a criança, o bebê.

trabalho do professor reconhecer a criança como um ser inteiro, que necessita estabelecer uma relação de confiança para que possa ter a certeza de que será cuidada e, assim, sinta-se segura e confortável.

Na relação com os bebês, segundo Schmitt (2008), os adultos profissionais sempre estão emitindo enunciados e respostas a eles, às vezes de forma verbal, outras com o corpo, com os gestos, na forma como se organiza o espaço. De certa maneira, faz parte da função do professor responder às crianças, de forma intencional, com relação às suas necessidades. Portanto, é fundamental um olhar atento e a observação constante.

É indispensável considerar que o diálogo não acontece só pela palavra, mas também por outras vias, como o olhar, o toque, os gestos, as expressões faciais, etc. Destarte, é imprescindível considerar que os bebês igualmente nos falam e nos respondem intensamente com seus corpos e que este é um elemento fundamental a ser observado, uma vez que a fala ainda está em processo de constituição.

No decorrer dos registros, constatou-se que as professoras do grupo observado possuíam um olhar atento às expressões e manifestações corporais dos bebês. Nos planejamentos, era nítido que percebiam a importância de incentivar e acolher a participação dos pequenos, sempre com a consciência de que nem sempre determinada atividade interessaria a todos ao mesmo tempo. No grupo dos bebês, era possível notar de forma clara a presença de múltiplos tempos, de ritmos variados; tudo isso compunha uma dinâmica heterogênea em seu cotidiano na creche. Por exemplo, os bebês dormiam, alimentavam-se, eram trocados e brincavam em momentos diferenciados. No grupo pesquisado foi possível notar que esses múltiplos tempos eram respeitados nas ações planejadas pelas professoras.

A professora Marisa, após o término do lanche, pega um livro que estava sob o balcão e começa a mostrar alguns animais aos bebês. Enquanto isso, a profissional Luisa corta pedacinhos de lã. Enquanto praticamente todos os pequenos estavam próximos, Luana, que estava no bebê-conforto, parecia estar com sono. Quando a maioria dos pequenos se senta próximo à professora Marisa, esta retoma a conversa sobre a ovelha produzida com materiais recicláveis em outro momento. Mostra para todos os bebês e guarda novamente sobre o armário. Depois de mais algum tempo conversando com os bebês, pergunta para eles onde está a ovelhinha. Um dos bebês, Giovana, aponta exatamente para o local onde foi colocada. A professora aplaude acompanhada pelos pequenos, e sorrisos se seguem. Nesse momento Marisa percebe que Luana está atenta ao que está se passando, com o olhar fixo na direção da ovelha. Então, Marisa entrega a ovelha para Isadora e Beatriz,

pedindo que mostrem para Luana. E elas, em resposta, seguem na direção da Luana (Caderno de Registro – 21 de outubro de 2011).

Por intermédio desse registro, percebe-se que a observação atenta da professora relativamente aos movimentos do bebê que estava longe de sua ação possibilitou a aproximação dele no instante em que volta a sua atenção ao que está acontecendo com a professora e as outras crianças. Além disso, possibilitou a interação dela com as outras crianças que se aproximaram para mostrar a ovelha. E a mencionada ação transcorreu normalmente, sem nenhuma imposição. Na sequência do fato relatado, a menina Luana conseguiu descer do bebê-conforto e engatinhou em direção às outras crianças e passou a manusear as colheres e canecas que a professora havia disponibilizado. Esse movimento mostra que a comunicação com os bebês é uma tarefa minuciosa, cuidadosa, que requer do adulto profissional disponibilidade, atenção e vontade de responder aos desejos e anseios dos pequenos, que ainda possuem limitações para sua comunicação. Ou seja, a observação atenta por parte dos adultos é fundamental nas relações que constituem com os pequenos.

Portanto, as relações que os professores estabelecem com os bebês devem primar pela sensibilidade de perceber que estes se comunicam pela sutileza de seus movimentos, olhares, balbúrcios, choro, sorrisos, e que por tais gestos manifestam tanto sua alegria quanto seu desconforto. De acordo com Richter e Barbosa (2010), cabe ao adulto estar presente, observar, buscar dar sentido às linguagens da criança e dar respostas, sendo o diálogo somente possível com a materialidade do corpo capaz de manifestar desejos, gostos e aflições. Essa é uma linguagem esquecida; todavia, precisa ganhar visibilidade nas interações, considerando a vulnerabilidade do outro, o bebê, e também a fragilidade de compreensão do adulto. Esse é um ato de disponibilidade de situar-se na perspectiva de que nós adultos, na condição de humanos, já nos esquecemos, já perdemos nossas lembranças. Nesse sentido, pode-se afirmar que os bebês nos possibilitam reaprender outros modos de sentir, compreender e agir no mundo.

Desse modo, a relação instituída entre o adulto e a criança demanda do profissional uma disponibilidade para ouvir e considerar os pequenos, e isso se caracteriza como uma ação de cuidado. É preciso ainda salientar que a mencionada relação não é de mão única; os bebês respondem e enunciam aos adultos também. Trata-se, portanto, de uma relação dialógica. Schmitt (2008) ressalta que o desafio não consiste apenas em

compreender as vozes que nos constituem como profissionais da infância, mas igualmente em proporcionar a compreensão responsiva ativa do *outro* criança. Vale dizer, é essencial entender que como profissionais da infância nos reportamos às crianças, e elas, além de nos responderem, de forma subjetiva nos comunicam os seus desejos, suas interpretações perante nossas posições, o que as contenta e descontenta. Portanto, nós como profissionais da educação precisamos compreender as sutilezas dessas relações para então conseguirmos proporcionar aos pequenos um cuidado qualificado e respeitoso.

### Considerações finais

Ao longo da trajetória da Educação Infantil, foram sendo atribuídos alguns sentidos e significados relacionados à prática pedagógica com crianças de 0 a 6 anos de idade. Entre esses conceitos estão o cuidar/educar, que, apesar de amplamente discutidos, ainda não são consensuais na área. No decorrer das observações realizadas para o desenvolvimento desse artigo, foi possível constatar que, a despeito das inconsistências que tais conceitos geram, na prática eles revelam que são indissociáveis, demonstrando que um não existe sem o outro. Vale ressaltar que o cuidar não deve estar presente somente nas creches que atendem as crianças de 0 a 3 anos de idade, mas sim em todas as instituições de ensino, pois se qualifica dentro de uma dimensão da formação humana. O cuidado deve ser visto dentro de uma perspectiva mais ampla, assim como defende Guimarães (2008), como uma postura ética, e não somente como uma ação dos adultos sobre as crianças, mas sim como promotora de uma cultura de si, atenção ao outro, e como prática de liberdade.

Outro aspecto importante a ser considerado é que o cuidado passa todas as relações pedagógicas, entre elas a estruturação dos espaços, a comunicação entre os adultos e as crianças, a disposição dos materiais, a organização do tempo. Nessas ações, verifica-se que o adulto profissional atuante na Educação Infantil precisa estar atento a essas questões que são primordiais para o bom desenvolvimento de sua prática pedagógica com os pequenos. Conforme Duarte (2011), é necessário compreender que o cuidado na Educação Infantil não está somente ligado à provisão. A autora destaca a ligação deste com a dimensão da atenção. Ou seja, um cuidado que não busque somente atender às necessidades do

corpo, às necessidades fisiológicas, mas sim no sentido de uma prática humanizadora, que vislumbra um sujeito integral.

Vale ressaltar ainda que, para existir um atendimento individualizado qualificado na perspectiva do cuidado, há a necessidade de uma estrutura que possibilite isso de fato. As condições objetivas que qualifiquem o atendimento à criança não dependem apenas do adulto profissional, mas igualmente das condições materiais, da contratação de profissionais de acordo com o número de crianças, da qualidade do espaço físico, da formação continuada dos profissionais, entre outros fatores.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Introdução das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. (Tradução de Suely Amaral Mello). Araraquara (SP): JM Editora, 2004. 88 p.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação.  **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ, 2001. 182 p.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 21 set. 2011.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: FALK, Judit (Org.). **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2008. p. 59-68.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

# **Dando asas à imaginação e criação na infância: o Projeto “Mentes Criativas” enquanto uma dimensão do desenvolvimento do currículo**

*Anésia Maria Martins Furtado<sup>1</sup>*

O foco da reflexão desse artigo está no Projeto “Mentes Criativas” enquanto uma ação destinada a organizar uma série de práticas educativas com crianças da Educação Infantil de forma que elas tenham acesso ao conhecimento. O modo de organizar essas práticas educativas é aqui denominado currículo. Essa prática está atravessada por outras práticas, que vão lhe dando forma e conteúdo, sejam elas práticas políticas, administrativas, sociais, econômicas ou culturais, que geram forças diversas que interferem na ação pedagógica.

O que vem a seguir é uma síntese de alguns caminhos trilhados com o Projeto “Mentes Criativas”, na qual se percebe a riqueza das experiências vividas, as marcas positivas deixadas por um projeto vivo e ousado. Contempla-se neste trabalho a força do coletivo, as dificuldades superadas, os entraves denunciados no processo, além das mediações qualificadas pela lucidez do conhecimento com intencionalidade pedagógica. O que trago são experiências que deixam evidentes o favorecimento da construção do conhecimento, assim como do processo de imaginação e criação na infância, ampliando a dimensão do currículo.

Tentando juntar os fios e tecer a trama desse processo de “construção curricular”, será feita uma breve reflexão sobre o currículo e como, nesse movimento de construção, se apresenta o Projeto “Mentes Criativas”. Espera-se que a sensibilidade e a mente criativa dos leitores deste artigo os

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil no Município de Biguaçu/SC. E-mail: anesiammf@bol.com.br.

ajudem a alcançar um pouco da aventura e da complexidade das vivências dos autores dessa história.

### **Currículo: campo de atividade de múltiplos agentes e de intencionalidade pedagógica**

É possível começar a reflexão sobre a prática social do currículo com algumas reflexões de Wiggers (2007) e complementá-las com outras de Sacristán (2000) por compreender que elas são suficientes para ilustrar o percurso do Projeto “Mentes Criativas”. Wiggers (p. 41), ao desenvolver a ideia do envolvimento de diversas instâncias na prática social do currículo, afirma que:

a conceituação e análise do currículo deverá incluir as dimensões dos: currículos oficial/prescrito/explicito; manifesto; em ação/em curso; oculto e real. Ao se incluir essas diferentes dimensões curriculares, cria-se a possibilidade de entender o currículo como uma prática na qual se articula um conjunto de elementos; ideias e práticas; intenção e realidade; fantasias e sonhos.

Para mostrar as forças concorrentes na objetivação do significado do currículo, Sacristán (2000, p. 104-5) também propõe “um modelo de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados”. Esse ciclo de influências envolve o currículo *prescrito*, o currículo *apresentado* aos professores, o currículo *moldado pelos professores*, o currículo *em ação*, o currículo *realizado* e o currículo *avaliado*, enquanto níveis ou fases na objetivação do significado do currículo. O Projeto “Mentes Criativas”, em torno do qual gira esse artigo, foi colocado *em ação* considerando-se essas forças concorrentes.

É ainda Sacristán (2000, p. 166) que enfatiza a prática dos professores como inevitavelmente condicionada:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pelas simples tradições que se aceita sem discutir.

Não foram poucas as dificuldades encontradas para a realização do Projeto “Mentes Criativas”. Dar vida ao currículo implica, o tempo todo do processo, enfrentar e tentar superar obstáculos rumo à ampliação dos

saberes dos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Porém, quando se tem claro aonde se quer chegar, a caminhada se torna menos árdua.

O currículo é sinônimo de intencionalidade do educador, de um bom planejamento pedagógico pensado num ambiente adequado, com materiais selecionados para uma determinada faixa etária. Por isso, a ação pedagógica não pode ser uma prática aleatória, nem espontânea, tem que ter um objetivo. Enfim, o currículo para a Educação Infantil se constitui como um eixo articulador dos conhecimentos; deve-se reconhecer que não existe uma receita sobre como cuidar e educar, mas que existem aspectos relevantes a serem planejados com intencionalidade para possibilitar o processo de construção e apropriação de conhecimentos dos pequenos.

Conforme Bujes (1998, p. 14): “A criança não cria a partir do nada, mas de significados que fazem parte da linguagem, e do patrimônio cultural do seu grupo.” Por isso, o currículo na ação precisa contemplar as especificidades da infância, considerando que as crianças se constituem seres sociais na relação com o outro, aprendendo nessas relações através do processo de vivência com a cultura.

### **Entre ideias e práticas, fantasias e sonhos: o Projeto “Mentes Criativas”**



Fotografia 1: Mentes Criativas

Fonte: Registrada pela autora, 2011

O Projeto “Mentes Criativas” foi desenvolvido em uma instituição de Educação Infantil pública no município de Biguaçu/SC, localizada em uma comunidade com baixo poder aquisitivo, em que muitos sobrevivem da pesca ou da reciclagem de lixo.

O Projeto teve seu início no ano letivo de 2011, por meio da partilha de ideias entre as crianças e da escuta atenta das professoras em relação às

especificidades dos pequenos sujeitos que estavam sob sua responsabilidade. Foi construído, compartilhado e vivenciado de maneira coletiva, inicialmente com duas turmas do pré I e suas respectivas professoras, todos, autores dessa aventura rumo aos novos conhecimentos. No decorrer do Projeto, outros professores tornaram-se parceiros, envolvendo todas as 10 turmas do maternal ao pré II, totalizando aproximadamente 250 crianças e mobilizando 25 profissionais da instituição.

A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas, no qual a possível perda de autonomia profissional é compensada pelo ganho de espaços em outros âmbitos de decisão [...] que um sistema democrático e um professorado mais desenvolvido profissionalmente exigem, sem sombra de dúvida (SACRISTÁN, 2000, p. 198).

Os caminhos percorridos pelas crianças teriam que ser atravessados por ricas experiências de criação e descobertas, pois, conforme afirma Vygotski,

[q]uando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação (VIGOTSKI, 2009 p. 22).

Na intencionalidade de ampliar as experiências daqueles pequenos sujeitos e potencializar a imaginação é que o projeto foi intitulado de “Mentes Criativas”, pois, no seu interior, o trabalho contemplou os desejos evidenciados pelas crianças em todos os momentos e também buscou-se inspiração em diversos materiais, mais especialmente em algumas obras literárias que foram surgindo durante a caminhada e foram delineando alguns caminhos percorridos.

Os livros mais explorados pelas crianças nesse percurso foram “A máquina maluca” e “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha; “A fada que tinha ideias”, de Fernanda Lopes; “Uma ideia solta no ar”, de Pedro Bandeira; “Beleléu”, de Patrício Dugnani, e as poesias da obra “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles. O livro “Crianças famosas: Picasso”, de Ann Rachlin e Susan Hellard, também foi utilizado e serviu de inspiração para a pintura coletiva de uma tela. Também chamou a atenção das crianças o catálogo 2011 da Editora FTD, “Grandes invenções”; a coleção “Minha primeira enciclopédia”; e, em especial, o livro “Como tudo funciona” da Editora FTD, juntamente com algumas revistas, entre elas a *Super Interes-*

*sante*, edição especial, “Mistérios da mente: por dentro dos labirintos do cérebro humano”, 11ª edição, da Editora Abril, de 2011. Estes últimos, por conterem gravuras e imagens, despertaram a curiosidade das crianças.

Esse foi o ponto de partida para contemplar o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, imaginação, fantasia, ampliando o conhecimento sobre as artes, mas especificamente sobre o poder da nossa mente criativa. O trabalho desenvolvido possibilitou situações de aprendizagem para impulsionar o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões, caracterizando o processo de construção da identidade pessoal e coletiva. Conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é:

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, DCNs, 2010, p. 12).

Dessa maneira, as atividades realizadas no Projeto buscaram contemplar as interações em todas as direções: com os pares, com os adultos, com diferentes materiais e o ambiente em geral, enfim, experiências que consideravam-se mais apropriadas ao ser criança.

## **O Projeto “Mentes Criativas” e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade**

Buscando compreender e ressignificar o currículo para essa faixa etária e considerando a Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o trabalho com o Projeto “Mentes Criativas” pretendeu

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, DCNs, 2010, p. 12).

O Projeto “Mentes Criativas” foi criando forma e fazendo desabrochar o processo de imaginação e criação na infância, na direção de uma educação que, entendida correta e cientificamente, conforme coloca Vigotski,

não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em des-

pertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (VIGOTSKI, 2009, p. 72).

A obra “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha, e o calendário da FTD “Grandes invenções”, a que as crianças tinham acesso na sala, mobilizaram o desejo de descobrir como as coisas foram inventadas e quem eram as pessoas que inventaram essas coisas. Com esse fato motivador, surgiu a ideia de que cada criança poderia criar um robô. E, ao questionar com elas sobre como seria feito esse robô, algumas logo se manifestaram dizendo que poderiam trazer sucatas de casa, já que alguns de seus familiares atuavam na reciclagem de lixo. Aproveitou-se a oportunidade para iniciar o processo de ampliação dos conhecimentos sobre o lixo produzido em casa. Um caminho tomado nesse momento para explorar o currículo na Educação Infantil contemplou os conteúdos da preservação ambiental e da história das invenções da humanidade.



Fotografia 2: Criança criando robô que cuida da natureza

Fonte: Registrada pela autora, 2011

As crianças foram mostrando-se autoras. Um dos desafios era o de usar a sua mente criativa para criar um robô e dar uma função social a essa criação. O processo de imaginação e criação foi ativado. Na busca de identidade para o robô, as crianças resgataram suas experiências e vivências, dando sentido à criação. Os robôs criados eram representações das profissões e necessidades de suas famílias ou revelavam seus desejos, medos ou sonhos; tudo isso se tornou evidente com o surgimento do robô cortador de grama, o robô catador de lixo, robô que cuida da natureza, robô musical, robô contador de histórias, robô do abraço, robô cabeleireiro, robô tique-taque para não perder a hora de ir para a creche, etc. A criação do robô

trouxe o resgate da experiência anterior para que a imaginação entrasse em ebulição, conforme nos afirma Vigotski:

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

A partir da criação dos robôs, muitas histórias foram produzidas oralmente e contadas aos colegas da sala e, em alguns momentos, aos colegas de outros grupos e outras idades dentro do próprio CEIM. Novas histórias e poesias eram constantemente contadas e recitadas nas vivências diárias, sendo as crianças participantes ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações.

As histórias criadas foram sendo registradas, culminando com a confecção de livros com as histórias dos robôs inventados, sempre reforçando para as crianças o poder da sua mente criativa, que lhes permitia ir se aproximando da criação literária infantil de maneira bem-sucedida:

[...] o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a iniciativa ao expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem o que escrever (VIGOTSKI, 2009, p. 66).



Fotografia 3: A história da máquina maluca estava interessante...

Fonte: Registrada pela autora, 2011

A “Máquina Maluca” contribuiu muito com o desenvolvimento do Projeto, pois foi o livro inspirador.

A partir dele foi realizada uma releitura adaptando a narrativa às vivências e experiências da professora e da criança no seu meio social. O

resultado foi uma dramatização feita pelo grupo para todas as crianças da creche, pois segundo Vigotski, “a criação teatral da criança, ou a dramatização, é a que está mais próxima da criação literária infantil”. A prática resultou na elaboração de um convite com visitas às salas de aulas e com o desafio, lançado para todos os grupos de crianças do CEIM, de usarem suas mentes criativas com seus professores para construírem um robô utilizando sucata, com o propósito de dar uma função social ao robô, que deverá ser apresentado no mesmo dia da apresentação teatral.

Faz-se necessário ressaltar o importante movimento do professor frente às crianças, pois o mesmo propõe, sugere, sinaliza propostas, provocando o grupo para a ação coletiva do pensar e do agir, ressaltando a intencionalidade pedagógica como função específica do seu fazer cotidiano, fazendo do ato de educar um ato consciente.

As crianças criam, improvisam ou preparam a peça; improvisam os papéis e, às vezes, encenam um material literário pronto. Essa criação verbal é necessária e compreensível para elas próprias porque adquire sentido como parte de um todo; é a preparação ou a parte natural de toda uma brincadeira divertida. A preparação dos acessórios, das decorações, do figurino dá motivos para a criação plástica e técnica das crianças. Elas desenham, modelam, recortam, costumam, e, de novo, todas essas ocupações adquirem sentido e objetivo como partes de uma ideia comum que as inquieta (VIGOTSKI, 2009, p. 99).

O resultado de todo esse processo foi uma movimentação coletiva da imaginação e criação na infância. Foi um momento rico de troca de experiências, em que a imaginação fluíu e fez com que cada grupo partilhasse um pouquinho da sua vivência e da criação dos robôs, que trouxeram novos sentidos e significados ao projeto e também aos projetos individualizados de cada grupo. Com isso, pode-se afirmar que esta proposta tem se configurado na mobilização coletiva da zona de desenvolvimento proximal das crianças envolvidas neste trabalho intencionalmente proposto pelo grupo “Mentes Criativas”.



Fotografia 4: O robô do Maternal que auxilia no desfralde

Fonte: Registrada pela professora Anésia

Fotografia 5: Crianças e professora prometendo publicamente usar a sua mente criativa em benefício da humanidade...

Fonte: Registrada pela professora Luzimar



As turmas apresentaram suas criações. Cada grupo construiu o seu robô, deu-lhe uma identidade, elegeu um nome e definiu uma intencionalidade para o benefício da humanidade. Assim, o grupo que estava trabalhando o cuidado com a natureza construiu o robô que cuida dos rios e mares; a turma que estava trabalhando a literatura construiu um robô que aguça a imaginação através da história; o grupo do maternal construiu um robô que os auxiliava no desfralde levando-o quando iam ao banheiro; enfim, o trabalho foi revelando na prática a vivência de um currículo numa perspectiva ampliada, aberta e comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano. Do robô que auxilia no desfralde ao juramento de usar a mente criativa em benefício da humanidade revela-se o real significado da ação pedagógica.

### **Usando a mente criativa para compor poesias e fazer pintura em tela**

Para enriquecer o momento do descanso na creche, começou-se um trabalho de leitura de histórias, trava-línguas e poesias para as crianças. Uma história especial foi “A fada que tinha ideias”, de Fernanda Lopes, lida em forma de capítulos diários sempre com foco no Projeto “Mentes Criativas”, desafiando as crianças a fazerem uso dessa mente criativa. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 66), “para educar um escritor na criança, deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida a sua volta”. E, baseando-se nessa ativi-

dade, nasceu, desses pequenos sujeitos-autores da *Turma do pré I C e da professora Anésia*, o poema intitulado *Mentes Criativas*:

Uma mente criativa inventa, inventa...  
Uma mente criativa cria e experimenta...  
Uma mente criativa aposta na brincadeira com pimenta...  
Por isso, vamos correr, pular, brincar, imaginar e criar...



Fotografia 6: Pintura de robô em tela  
Fonte: Registrada pela autora

E não foi só de poesia que o projeto foi vivido. Ele propiciou a pintura em tela inspirada na mente criativa de Pablo Picasso, apresentado às crianças através do livro “Crianças famosas: Picasso”, contribuindo para a qualificação de um currículo comprometido com a apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sua ressignificação.

Influenciados pelas histórias de Picasso, que pintou a paz através de uma pomba, o grupo queria pintar um robô que simbolizasse a alegria das nossas descobertas no Projeto “Mentes Criativas”. Esse trabalho contou com a participação de uma artista plástica da região para ajudar o grupo nesta grande aventura. Cada criança pintou um pedaço da tela, e nela deixou impressos outros significados e possibilidades de ser e estar neste mundo.

Dentro dessas possibilidades de criação humana oportunizada para esse grupo de crianças é que se afirma que a forma de criação na infância está relacionada com a íntima criação pessoal e histórica do ser, influenciando, assim, a origem ao novo, conforme sugere Vigotski (2009, p. 10): “É na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros [...] que se pode criar ou produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história.”

Cabe destacar que todas essas ações só são possíveis à medida que se possibilita a ampliação do conhecimento do profissional para tornar sua jornada mais lúcida e mais forte sua luta por melhores condições de trabalho.

### **A interação entre crianças como oportunidade de ampliação das experiências**

O Projeto propiciou ainda a promoção de um momento de integração entre as crianças do CEIM Lindoia com as crianças do CEI Páscoa, que se localiza no mesmo município em que esta intervenção foi realizada. O convite foi levado às crianças e a resposta foi imediata. A alegria tomou conta de todos os envolvidos. Foi trabalhada com as crianças a história do nome do CEI Páscoa, porque elas queriam saber se nesse CEI tinha coelho, ovo de chocolate ou algo parecido.

Foi lançada a questão: O que vamos levar de presente para as crianças do CEI Páscoa? As crianças das duas turmas do Projeto “Mentes Criativas” que estavam muito envolvidas com os seus robôs decidiram rapidamente pela confecção de um robô para elas. Foi feita nova pesquisa de sucata para a construção do novo robô. O movimento de coleta de sucata foi dinâmico e muito educativo. As crianças não queriam jogar mais nada no lixo, pois afirmavam que todas as coisas poderiam ser usadas para fazer robô, e isso fez com que muitas famílias também passassem a cuidar melhor do lixo que produziam enviando-o para o recolhimento coletivo. A alegria estava solta no ar.

As crianças eram sempre estimuladas a criar o robô tendo em vista os benefícios que ele poderia trazer para a humanidade. As ideias foram surgindo: um robô cortador de grama, um robô que solta bolinha de sabão, um robô musical para levar alegria às crianças, etc. Finalmente, as ideias foram sintetizadas numa proposta, apresentada às crianças, de dar ao robô o nome de “**Mente Criativa**”, pois assim, seria um robô que poderia fazer tudo o que a imaginação pedisse, desde que trouxesse algum benefício para a humanidade.



Fotografia 7: O robô **Mente Criativa**  
Fonte: Registrada pela autora.

Foi solicitado às crianças fazerem, em uma folha, “registros” daquilo que elas imaginavam que o robô poderia fazer, para que as crianças do CEI Páscoa soubessem de todas as suas utilidades. Combinou-se que, quando o robô estivesse pronto, suas funcionalidades seriam coladas nele.

Após finalizar a confecção do robô, as crianças queriam mostrar a obra de arte para as outras crianças do próprio CEIM, e assim foram carregando o robô de sala em sala. Essa ação contempla aspectos do artigo 8º das DCNs (2009), que prevê que a “proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acessos a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

### **O Projeto “Mentes Criativas” para além dos muros da instituição**

No município de Biguaçu estava acontecendo um seminário intitulado “Novos Olhares sobre Educação Ambiental”, promovido pela FAMA-BI (Fundação Municipal do Meio Ambiente de Biguaçu), e, por sugestão da diretora do CEI, o trabalho foi apresentado neste evento pela grande relevância e mobilização oportunizadas aos envolvidos no processo. Essa socialização do processo com outros profissionais resultou num convite para uma visita à Escola do Mar, situada no município de São José.

Novas possibilidades de aprender e ensinar surgiram com mais essa experiência. Foi apresentado às visitas um teatro de fantoches enfatizando a necessidade de cuidar do planeta, enfim, fez-se contato com outras “mentes criativas”.

A Escola do Mar também era decorada com robôs feitos de sucata. E isso propiciava apreciações das crianças visitantes sobre o que viam: “Professora, aqui também tem mentes criativas, olha os robôs... Qual será o benefício que eles trazem para a humanidade?” Essa experiência foi enriquecida com a apresentação de jogos, enfeites, robôs feitos de sucata,



Fotografia 8: Banner sobre a Mostra de Cinema.  
Fonte: Registrada pela autora

atividades realizadas por um pescador da comunidade, mostrando a sua mente criativa, apresentação do barco-escola às crianças, etc.

Essa ampliação da experiência continua em outro espaço com a Mostra Nacional de Cinema Infantil. Naquele momento estava acontecendo em Florianópolis uma Mostra Nacional de Cinema Infantil. A maioria das crianças do grupo “Mentes Criativas” não tinha acesso ao cinema. A partir da mediação da professora com a organização do evento, oportunizou-se o acesso daquelas crianças ao teatro Pedro Ivo. Foi quando as crianças identificaram o banner com a propaganda do evento e os organizadores como “Mentes Criativas”, pois ali estavam diante da imensa tela que projetava imagens e histórias que provocavam a imaginação daqueles sujeitos. Para Sacristán (2000, p. 202), “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais”.

### **Conclusão: o prelúdio educacional**

“A mente que se abre a novas ideias  
jamais voltará ao tamanho normal”.  
(Albert Einstein)

As palavras de Albert Einstein funcionam como convite à reflexão e ao diálogo com o Projeto “Mentes Criativas”. Se o currículo pode caracterizar a identidade das instituições de Educação Infantil, por ser o grande articulador das possibilidades oferecidas à infância através das relações construídas no decorrer da caminhada educacional, é preciso ressaltar a importância do trabalho coletivo no interior das unidades educativas.

As mudanças de fato parecem que acontecem quando existem parcerias de trabalho, sonhos, lutas e esperança. É preciso discutir conceitos, resgatar o ser humano por inteiro em suas múltiplas dimensões, fazer acordos, construir espaços de formação e pesquisa em serviço respeitando os diversos níveis de realidades nos espaços coletivos em que estamos inseridos. É preciso transgredir aquilo que está naturalizado, ir além dos muros da escola, trazer a família como parceira ativa neste processo, denunciar as barbáries existentes que impedem a realização de um trabalho digno, vivo e inspirador de mentes criativas.

O trabalho coletivo exige abertura para o outro, portanto é treino importante de escuta de muitas vozes. Aliás, a escuta atenta é um dos as-

pectos fundamentais para o professor da Educação Infantil, pois é por intermédio dela que se viabiliza um bom projeto pedagógico respeitando as especificidades da infância.

No decorrer do desenvolvimento do Projeto “Mentes Criativas”, as dificuldades se fizeram presentes, como normalmente se fazem em qualquer outra instituição. Uma maneira de transgredir essa situação encontra-se nas parcerias. Se a instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para a infância, pois é ali que a criança encontra outras crianças para serem felizes, é também na instituição que o professor irá encontrar outros professores para discernir os caminhos nos quais muitos só veem os impasses. Dividir os problemas para encontrar as possíveis soluções – essa é uma possibilidade de se potencializar o currículo, por meio da mediação de conflitos sem desconsiderar a complexidade existente. Essa é uma possibilidade de se qualificar a Educação Infantil, sem perder de vista a luta diária por melhores condições de trabalho e pela defesa dos direitos das crianças.

Por fim, pensar em um currículo que ofereça práticas qualitativas na Educação Infantil para que o processo educacional contemple a todos os sujeitos em suas especificidades e heterogeneidade é compreender que a ação pedagógica deve ser intencional e que a vivência da cidadania deve ser para todos, oportunizando a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, incorporado aos saberes constituídos pela comunidade local, produzindo e apropriando-se da cultura. É também acreditar e investir na formação continuada dos professores como mediadores do processo de humanização, pois, se para os adultos o processo de imaginação e criação é mais rico pela sua vasta experiência, torna-se possível imaginar o quanto é preciso avançar em nossos processos de criação a fim de possibilitar a ressignificação do currículo da Educação Infantil.

Para que aconteça a ressignificação do currículo, este deve estar embasado na ideia da prospecção dos sujeitos envolvidos, acreditando na ideia de possibilidades, visando à criança como um ser capaz de aprender independentemente de sua classe, gênero ou etnia. Pois é potencializando as zonas de desenvolvimento das crianças em suas ações e ampliando suas experiências que se possibilita a ampliação das suas funções mentais superiores, configurando o ato de educar e cuidar em uma visão prospectiva.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. **Introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

**PARTE 2**

**ORGANIZAÇÃO DO  
TRABALHO PEDAGÓGICO**



## **Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças**

*Lucimare Coelho Burg<sup>1</sup>*

Depois de quase um século de luta de diversos movimentos sociais e educacionais, e juntamente com a Constituição de 1988, a criança brasileira passa a ter seu direito à educação garantido. As creches e pré-escolas saem da responsabilidade da área de assistência social e são incluídas na área da educação. A partir daí e com os novos estudos das diferentes áreas de conhecimento, a criança passa a ser considerada como sujeito de direitos, pois desde que nasce ela é inserida num meio social, apropria-se da cultura adulta e, por meio da ressignificação dessas culturas, constrói sua própria cultura. Pensar a creche como uma instância de formação cultural, considerando as crianças como sujeitos de cultura e história e, portanto, sujeitos sociais é um desafio (KRAMER, 2003).

Nessa perspectiva, é preciso considerar a rotina como uma facilitadora desse processo, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade e que tenha significado para a criança. A instituição de Educação Infantil se constitui em um espaço importante para o desenvolvimento das crianças. Como educadora, percebo as limitações e dificuldades que temos para compreender o tempo de cada criança, e, por isso, acabamos proporcionando a elas situações padronizadas por grupo e até por instituição, nas quais todos fazem tudo ao mesmo tempo, no mesmo lugar, nas mesmas condições. Sendo assim, desenvolvi este artigo a partir do “Projeto de Intervenção Pedagógica”<sup>2</sup> para refletir sobre a acolhida diária das crianças e suas relações com o espaço, pois acredito que é preciso deixar de tornar o tempo da criança sempre um tempo de espera. Esperar para tomar café,

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: lucimarecoelho@gmail.com.

<sup>2</sup> A intervenção pedagógica foi um projeto de trabalho realizado durante o Curso de Especialização em Educação Infantil NDI/UFSC e foi subsídio para este artigo.

esperar para realizar a atividade, esperar para ir ao parque, esperar para almoçar, esperar para brincar, esperar.

Tenho observado que, de modo geral, as crianças chegam à instituição e sempre são recebidas no mesmo espaço e com uma forma padronizada de receber. Diante disso, minha reflexão atém-se à acolhida das crianças e a formas de recebê-las de maneira aconchegante, agradável e oportunizando a cada uma diferentes possibilidades, com o planejamento de transformar os espaços, explorando os materiais, diversificando os brinquedos e reinventando as brincadeiras, fazendo, assim, desse primeiro momento diário na instituição de Educação Infantil um momento acolhedor para as crianças e, conseqüentemente, para suas famílias.

Acredito que um espaço planejado na intenção de ampliar as interações das crianças, em grande parte, qualifica a ação pedagógica. Neste sentido, a criança na idade de 2 a 3 anos, faixa etária com a qual o projeto foi realizado, apresenta-se cada vez mais curiosa, ativa, com direitos e necessidades. O seu desenvolvimento ocorre de maneira extremamente rápida, exigindo uma maior atenção do adulto, para que possa intervir, participar e colaborar com a criança nesse momento tão importante.

Com esta perspectiva, minha atuação ocorreu em uma creche pública do município de Palhoça, no grupo do maternal I, com 12 crianças, sendo sete meninos e cinco meninas, na faixa etária de 2 a 3 anos. Como professora que havia chegado recentemente à instituição, em meados do segundo semestre de 2011, assumi este grupo substituindo a professora titular. Por esse motivo, minha intervenção, objeto desse estudo, teve um período curto e específico de ação, considerando esse contexto.

Assim, planejei espaços diferenciados para acolher as crianças diariamente em contraponto à forma de recebê-las quando cheguei à instituição. Este artigo busca refletir sobre esta temática tão presente nas rotinas das instituições de Educação Infantil.

## **1 A rotina nas instituições de Educação Infantil**

As crianças, desde que nascem, possuem raízes espaçotemporais que as situam no mundo e, também, com o mundo. Assim, desde pequenas, vivenciam esse e nesse mundo cercado de regras, normas e rotinas. A rotina está presente na vida de todas as pessoas: tem-se hora para acordar, para dormir, para fazer as refeições, para a higiene, hora para ir ao trabalho.

Muitas vezes, essa rotina passa despercebida, sem ser questionada, sem ser compreendida. Tal tema, segundo Barbosa (2006), vem se apresentando de forma significativa e central nas instituições educacionais infantis, mas pouco ainda se discute e se estuda sobre ele.

Nas instituições de Educação Infantil, a tendência é limitar as múltiplas possibilidades de vivências das crianças em razão da valorização das atividades que envolvem as rotinas dessas instituições, isto é, hora de brincar, hora de comer, hora de dormir, etc. Os professores e as crianças parecem estar submetidos a uma estrutura espaçotemporal preestabelecida que fragmenta o processo educativo. No entanto, o que as crianças estão vivenciando nas creches e pré-escolas passa longe de ser algo participativo e democrático. Percebe-se que as prioridades giram em torno de uma pretensa homogeneidade, de um aparente ambiente harmonioso e da contribuição para a construção de um sujeito passivo. Bujes e Hoffmann (1991, apud HOFFMANN e SILVA, 1995, p. 11), sobre as crianças nas creches, destacam:

O que elas podem ou não fazer é definido pelo adulto e essas decisões estão a serviço da rotina e do conforto das pessoas que aí trabalham, mesmo que inconscientes do seu significado e do autoritarismo nelas subjacentes.

Muitas vezes, os profissionais nem se dão conta dessas práticas tão rígidas e das consequências que podem ter. Neste sentido, penso que é preciso rever conceitos, modificar práticas, valorizar as diferenças. E isto será possível priorizando na prática uma efetiva e sistemática política nacional de formação para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB, p. 19), em seu artigo 61, são professores da educação escolar básica aqueles “professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”. Nesse contexto têm-se, de um lado, uma formação acadêmica em nível superior, que ainda admite apenas o nível médio, de outro, uma formação continuada, em serviço, por meio de cursos, palestras, grupos de estudos, reuniões administrativo-pedagógicas com discussões sobre o projeto político-pedagógico, incluindo planejamento e prática pedagógica. Destacam-se também os encontros sistemáticos de professores, auxiliares, merendeiras, serviços gerais, técnicos e direção das unidades educativas.

Nessa direção, a rotina pode ser um instrumento construtivo para o desenvolvimento da criança, desde que seja planejada para que a criança possa ser independente e autônoma. Barbosa (2006, p. 39) destaca que a

rotina das pedagogias da Educação Infantil deve ser vista “como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes”. Quando possível, a rotina deve ser apresentada e discutida também com as crianças. Por meio desse processo, o professor atua escutando as necessidades das crianças, transformando-as em conhecimento, juntamente com seus objetivos. Nesse sentido, o educador precisa ter um olhar sensível, a fim de compreender a criança em suas múltiplas linguagens. Na maioria das vezes, a linguagem verbal ainda não está desenvolvida, sendo necessário estar atento aos gestos, aos movimentos, aos choros, aos silêncios, aos olhares, às brincadeiras, às conversas entre as crianças, para compreender as necessidades e as possibilidades de aprendizagens.

Nessas reflexões sobre as rotinas das instituições de Educação Infantil, os espaços ocupados pelas crianças merecem destaque. Quando falamos em espaço físico para as crianças, entende-se um espaço que não é uma simples medida arquitetônica, mas que possibilite as intenções, as brincadeiras, as aprendizagens, enfim, o desenvolvimento da criança. O espaço vem se constituindo como um recurso importante para o professor ao planejar sua prática com as crianças. Confirmando isso, Horn (2005, p. 29) diz que “o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa”. Neste sentido, há a necessidade de explorar mais esses espaços da creche, que, além de serem seguros, serão mais acolhedores e terão mais possibilidades de experiências e brincadeiras. Um olhar atento do professor pode tornar esse espaço, costumeiramente encontrado nas instituições como sendo calmo e aparentemente sem atrativos, cada vez mais estimulante e desafiador para as crianças. De acordo com Malaguzzi (1984, apud EDWARDS, 1999, p. 157):

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças.

De um modo geral, as instituições de Educação Infantil valorizam pouco o potencial, a riqueza que o espaço pode ter e suas múltiplas possibi-

lidades. Muitas vezes, esses espaços são pouco explorados, por estarem em função do tempo, que determina todos os momentos na unidade educativa. Para Barbosa (2006, p. 141), “os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto”. Não importa se determinada atividade está sendo significativa para as crianças e precisará se estender um pouco mais, mas sim manter a organização do tempo e cumprir os horários rigorosamente. Pois, em geral, as atividades interrompidas não são retomadas com o mesmo entusiasmo e participação, o que resulta num processo descontínuo e fragmentado.

Essas questões nem sempre são notadas pelos adultos que trabalham nessas instituições. Por vezes, o professor observa e se manifesta contrário a uma estrutura organizacional que interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico resultante de uma rotina preestabelecida. Outros, com insistência, conseguem modificar, ainda que solitariamente, momentos da estrutura organizacional. Historicamente, sabe-se que mudar uma prática antiga é muito difícil, mas é possível. Uma atitude nova, pequenas mudanças, conversa com colegas de trabalho e discussões com as famílias são possibilidades capazes de modificar práticas antigas, de ousar e contagiar uma instituição com a proposta de experimentar novas ideias. Acredita-se que a organização do espaço e tempo com planejamento prévio é um dos elementos fundamentais para se ter uma instituição cotidianamente acolhedora capaz de possibilitar espaços lúdicos de inúmeras aprendizagens para as crianças e transmitir confiança para seus familiares.

### **1.1 Acolhimento diário das crianças por meio da organização dos espaços**

Escrever sobre o tema acolhimento diário na Educação Infantil não é tarefa fácil. Especialmente o acolhimento diário das crianças, pois a literatura sobre esse tema ainda é pouco pesquisada e, quando é encontrada, aparece de forma geral e o assunto não é explorado como temática específica. Geralmente esse termo vem associado à adaptação ou inserção das crianças e suas famílias na creche. No Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009), adaptação significa “ação ou efeito de adaptar (-se)” (p. 48). Já a palavra acolhimento, neste mesmo dicionário, refere-se ao “ato ou efeito de acolher; recepção; atenção, consideração” (p. 38). Assim, acolher na Educação Infantil é receber com agrado e com preparação. Confirma-se, com

isto, a importância do planejamento e da intencionalidade no ato educativo para, dessa forma, possibilitar um ambiente propício às aprendizagens e o consequente desenvolvimento das crianças.

Outra questão importante neste processo de acolhimento é a família da criança, que, ao chegar à instituição de Educação Infantil para deixar seu filho, procura um ambiente seguro, saudável, acolhedor e acolhedor. O sentimento de insegurança em ter que deixar a criança em um espaço novo, com adultos e crianças desconhecidos, é muito forte. Conforme observa Kramer (2009, p. 31):

A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição.

Nessa perspectiva, a instituição deve estabelecer um contato mais íntimo com a família, dialogando e buscando maiores informações, esclarecendo seus objetivos, metas e propostas. Esse contato pode ser estabelecido de diferentes formas, ou seja, por meio de conversas na porta com a professora, de murais espalhados pela creche, de pequenas reuniões em horários preestabelecidos e combinados com as famílias, agendas, entre outros. Com isso, o caminho entre instituição e família se estreita, favorecendo o principal sujeito entre essas duas instâncias, que é a criança. No entanto, o ato de acolher tanto as famílias como as crianças não deve se restringir apenas aos dias iniciais de inserção da criança na instituição, mas fazer parte do dia a dia das rotinas. A criança, ao ser recebida em um espaço organizado e pensado para ela, se sente mais segura e participa das brincadeiras com mais intensidade.

## **1.2 O caminho para acolher**

Durante o ano em que cursava a especialização, ocorreu uma mudança do meu local de trabalho. A nova instituição para a qual fui transferida, da mesma rede municipal, proporcionou-me um excelente acolhimento, tanto por parte dos profissionais quanto por parte das crianças. Pois, reafirmando o que diz Ortiz (ca. 2000, p. 4), “quando somos acolhidos, bem recebidos, em qualquer lugar, em geral nossa relação é de simpatia e abertura, esperando o melhor daquele ambiente e daquelas pessoas”. Essa situação fortaleceu os meus objetivos de proporcionar às crianças momentos acolhedores e significativos.

A creche em que fiz minha intervenção pedagógica pertence à rede pública de educação de Palhoça. Desde sua criação (1988) até os dias de hoje, ela atende crianças na faixa etária entre 4 meses e 2 anos e 11 meses. A partir de um levantamento de dados (Projeto Político-Pedagógico), percebeu-se que a creche atende, preferencialmente, crianças oriundas de famílias carentes cujas mães trabalham fora e contribuem na renda familiar. Em geral, são famílias extensas em número de pessoas que convivem na mesma casa, de gerações diversas, como também de pessoas de diferentes parentescos e provenientes de diversas regiões do estado. Algumas têm pouco tempo de residência no bairro. A profissão da maioria das mães é de empregada doméstica ou diarista, e os pais exercem as mais variadas profissões. O grupo de crianças observado neste estudo compreende a faixa etária de 2 a 3 anos, com 12 crianças, sendo sete meninos e cinco meninas. A estrutura física da creche é boa, com salas amplas, bem arejadas, e o espaço externo também pode ser considerado de qualidade. O corpo docente da instituição é constituído por professoras com formação em nível superior ou nível médio, com carga horária de trabalho de 40 horas, sendo 30 diretamente com crianças e dez para estudos e planejamentos. A Proposta Pedagógica do Município (2009), de acordo com conversas informais com antigos professores, foi construída, também, com a participação de professores da rede municipal.

A intervenção pedagógica englobou estudos, observações, registros, consulta a documentos da creche e da rede municipal à qual a creche pertence. Foram realizadas dez intervenções, uma a cada dia, em que foi planejada e realizada uma nova organização dos espaços para acolher as crianças no horário das 7 às 8 horas e 20 minutos. Este horário de entrada da criança é determinado pela creche. Organizei o espaço três vezes na semana, nas segundas, quartas e sextas-feiras, de maneira diferenciada. Nas terças e quintas-feiras, a sala se manteve organizada tradicionalmente<sup>3</sup>. A partir desse planejamento, observei e registrei como as crianças interagiram com o espaço organizado intencionalmente e com o espaço organizado tradicionalmente. Antes dessas intervenções pedagógicas, as crianças, ao chegarem à creche, eram recebidas pelas professoras, que tro-

---

<sup>3</sup> O espaço organizado tradicionalmente significa manter o espaço como está colocado, posto, na unidade, ou seja, móveis encostados na parede, brinquedos nas prateleiras, mesa no canto da sala, tapete de frente para o armário da televisão, etc.

cavam algumas informações com as famílias, enquanto as crianças se dirigiam aos brinquedos que estavam expostos nas prateleiras e sentavam-se para brincar.

### **1.3 A acolhida**

Antes de iniciar com as intervenções pedagógicas, conversei com a professora que já atuava com o grupo de crianças<sup>4</sup> e com a direção da creche, expondo o tema que pretendia explorar e minhas possibilidades de atuação com as crianças. Com o apoio da equipe, iniciei a organização do planejamento prevendo um espaço diferenciado e acolhedor que possibilitasse às crianças oportunidades de escolhas e aprendizagens, logo pelo início da manhã. O planejamento foi essencial nesse processo, pois é a partir dele que as práticas são efetivadas e revistas, sempre que for preciso. Como ressalta Ostetto (2000, p. 1), “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças”.

Dentre as atividades planejadas e desenvolvidas em minha intervenção, selecionei algumas que mais apresentaram situações para reflexão. A primeira atividade que propus para as crianças foi contar uma história. Para isso, sentamos no tapete, que já estava disposto na sala, com algumas almofadas e cortinas fechadas, e, à medida que a história acontecia, eu me caracterizava com os personagens que nela apareciam. Algumas crianças demonstraram desinteresse e procuraram outros brinquedos na sala. Depois, percebi que em parte isto se deu pelo fato de eu ter planejado apenas uma atividade para este momento. Sobre isso, Rosa Batista (2001, p. 13) enfatiza:

Mesmo que se atribuem atividades padronizadas a todas as crianças em função de uma rotina que tem como certo a previsibilidade dos acontecimentos onde é possível prever o próximo ato, não se consegue evitar a imprevisibilidade constituída na dinâmica do cotidiano plural onde se entrecruzam diferentes concepções de mundo carregadas de sentido e significado construídos no contexto social e cultural do qual as crianças fazem parte.

Nesse dia, saí da creche incomodada com a situação vivenciada, especialmente com a falta de interesse de algumas crianças, e comecei a re-

---

<sup>4</sup> Nesta rede municipal são duas professoras por grupo de crianças com esta faixa etária e não há auxiliar.

pensar o meu planejamento. No decorrer da semana, conversando com algumas colegas da especialização e da creche, percebi que precisava oferecer diferentes propostas para as crianças vivenciarem. Assim fiz.

Depois de repensar, reestruturar e a partir dos indicativos das crianças, encaminhei a preparação da massinha<sup>5</sup>, na qual eu estaria diretamente envolvida, e organizei espaços com mais duas opções: brincar no tapete com brinquedos diversificados e desenhar sobre uma mesa pequena. Ao iniciar a preparação da massinha, todas as crianças se juntaram à mesa maior para participar desse momento. Depois de pronta, as crianças brincaram com a massinha e com alguns brinquedos, como panela, fôrmas e colheres. Nos primeiros 30 minutos, houve grande interesse por esta atividade, e, aos poucos, algumas crianças procuraram a outra mesa para desenhar. Os brinquedos não foram utilizados. Nessa intervenção, percebi que, proporcionando mais espaços organizados e planejados, as crianças interagiram melhor com o ambiente e com os colegas. Biabiano e Ratier (2009, p. 53) reiteram que “um ambiente seguro e em constante transformação ajuda os pequenos a fazer descobertas sobre o espaço, os objetos, os colegas e sobre si mesmos”.

Outro momento foi a proposta da pista de carrinhos no chão da sala e os blocos de encaixe para montar no tapete. Ao planejar esses espaços, achei que a pista seria o objeto que mais chamaria a atenção das crianças e os blocos seriam uma segunda opção, devido ao grande interesse que elas demonstravam por carrinhos. No entanto, à medida que as crianças chegavam, buscavam primeiro um carrinho e, em seguida, sentavam para brincar com os blocos. A pista pouco foi utilizada. Com o passar do tempo, as crianças começaram a utilizar a mesa como pista. Dessa forma, trouxe para a sala uma mesa maior e coloquei uma das pistas sobre ela. Ainda assim, as crianças não se interessaram por ela. Nesta situação, percebi a importância do educador, ao planejar, conhecer e considerar o desenvolvimento dos pequenos, pois, quando planejei a pista, não me dei conta de que nessa faixa etária, em geral, as crianças ainda não aprenderam a brincar na pista, não foram apresentadas a essa prática cultural. Para Facci (2006, p. 14):

---

<sup>5</sup> A massinha é um material muito utilizado na Educação Infantil e pode ser feita com a criança utilizando trigo, óleo, água e corante comestível.

[...] ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a objetual-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. A comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática. Por intermédio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos seres humanos, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos.

Em outro dia, conversei com minha colega, também professora do grupo, e propus que montássemos cabanas no interior da sala. Organizamos três cabanas, uma grande e duas pequenas, em diferentes espaços da sala, com propostas diversas. Os pequenos adoraram os espaços. A maioria brincou mais na cabana grande, até conseguirem desmontá-la e transformá-la em um barco. A criatividade, imaginação e fantasia dos meninos e meninas presentes neste grupo se espalhavam pela sala. A cabana tinha o urso, que se transformou em barco, em que tínhamos que remar e cuidar com os tubarões e jacarés. Nestas situações,

[...] o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos (Barbosa, 2006, p. 141).

Nesse dia, além do envolvimento intenso das crianças, duas situações me chamaram a atenção: logo no início da brincadeira, uma profissional da instituição, curiosa e surpresa, veio até a porta da sala e falou: “O que elas tão inventando? É por causa da chuva? Olha só. É uma cama? Não, uma cabana.” Nessa fala percebi o quanto ainda é incomum, nas instituições de Educação Infantil, receber as crianças de maneira diversificada. Em seguida, uma mãe que chega para entregar a filha fala: “Ai que legal, uma cabaninha. Olha lá filha, que legal.” Nas palavras dessa mãe, evidenciou-se que nos dias em que a acolhida das crianças foi planejada e organizada a família demonstrava mais confiança para deixar seus filhos. Muitas crianças nesta situação, de tão envolvidas com o novo ambiente, nem se despediram dos pais. Neste sentido, a construção de uma parceria entre instituição educacional e família se torna fundamental. A família precisa ter a compreensão do contexto da creche, da sua proposta pedagógica e a creche ter o conhecimento sobre o contexto familiar da criança.

Também foi proposto um início de dia diferente, fora dos costumes existentes nesta instituição<sup>6</sup>. Sugerimos três atividades concomitantes: brincar com argila no hall de entrada, ou na sala com folhas e lápis de cor nas mesas ou brinquedos no tapete. Ao iniciarmos o dia, lembrei a professora que trabalha comigo que hoje teríamos um espaço com argila no hall de entrada. Ela sugeriu que ficássemos na sala mesmo, que na parte externa seria um pouco perigoso. Insisti com minha proposta, argumentei que estava um dia bonito e que deixaríamos a porta da sala aberta para aqueles que tivessem vontade de brincar na sala com os brinquedos ou desenhar. No contato com este novo material, as crianças estranharam. Algumas não queriam tocar a argila, outras diziam que era gelada, pesada e demoraram em manuseá-la. Pouco tempo depois, algumas crianças já demonstraram pouco interesse pela argila e se deslocaram para a sala para brincar com os brinquedos ou desenhar. E, à medida que o tempo passava, elas iam e voltavam para a argila e para as brincadeiras da sala. Durante a atividade, percebi uma preocupação muito forte com a limpeza da mesa e do chão. A profissional da limpeza passava o tempo todo por nós, falando: “que sujeira”, “minha nossa, que bagunça”, “para que isso?”, até o momento em que eu falei a ela que não precisava se preocupar, que depois eu limpava a mesa e o chão. Essa é uma questão bem presente na creche, a preocupação com a limpeza. Alguns profissionais não têm a clareza de que a creche é um lugar de descobertas, de fantasiar, de inovar, de experimentar diferentes espaços e materiais. Por isso a necessidade da formação continuada também com os profissionais da educação e, também, com os demais que participam desse ambiente, como merendeiras, serviços gerais, zeladores, técnicos administrativos e direção, para que conheçam e compreendam a proposta pedagógica da instituição.

## 2 Considerações finais

Refletir sobre a rotina, e mais especialmente sobre o espaço e o tempo e o acolhimento diário das crianças, está sendo muito importante na minha caminhada profissional. Levou-me a compreender a importância da rotina, não da forma rígida, mas da forma flexível, capaz de se modificar

---

<sup>6</sup> Já que sua prática é receber as crianças na sala, na qual elas se dirigiam até um brinquedo e esperavam que todos os colegas chegassem para lanchar às 8 horas e 30 minutos.

diante das necessidades da criança. Reorganizar a rotina, dar-lhe outro significado e possibilidades para o espaço e o tempo quando da chegada diária das crianças à instituição educativa oportunizando mais experiências, interações e aprendizados se torna imprescindível para uma boa educação. Mas, para que isso aconteça, é preciso planejar, traçar caminhos, com um olhar sensível e preparado, para compreender o que a criança está sinalizando em suas atitudes, silêncios, choros, sorrisos.

Ficou claro, a partir da temática proposta, que é necessário repensar os tempos e espaços da creche para torná-la um ambiente no qual a criança deixe de esperar a todo momento e passe a ser o sujeito ativo, personagem principal dessa história. É urgente que os professores, profissionais e gestores da creche e das redes municipais estejam dispostos a assumir cada um o seu compromisso nesse propósito. Há uma dificuldade muito grande em aceitar o novo, em propor situações em grupos, em compreender que o espaço educativo é um lugar de viver experiências. Então, para uma possível mudança, a formação continuada precisa estar inserida na creche, levando os profissionais a refletirem sobre suas práticas.

Percebi, durante minhas intervenções, uma melhor interação entre os sujeitos, com o espaço e com os brinquedos quando planejei e reorganizei os espaços para acolher as crianças. A relação com as famílias também foi algo muito marcante. A satisfação em ver as crianças tendo outras opções ao chegarem à creche, participando com alegria e se despedindo de seus familiares sem choros, ou até mesmo esquecendo-se de se despedir, estava estampada nos rostos de cada responsável e no rosto das próprias crianças.

Os desafios ao longo dessa caminhada levaram-me a um grande aprendizado tanto pessoal quanto profissional e, ainda, tornaram-me mais ciente de que há muito para ser feito. Com este artigo almejo contribuir para iniciar discussões na minha instituição, para repensarmos a prática diária, engessada pela rotina rígida e que, muitas vezes, acontece de forma automática e passa despercebida.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trosaba.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2011.

BIBIANO, Bianca; RATIER, Rodrigo. É dia de mudança: um ambiente seguro e em constante transformação ajuda os pequenos a fazer descobertas sobre o espaço, os objetos, os colegas e sobre si mesmos. **Revista Nova Escola**, Abril, dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 06 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília. 2006. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/educinfparqualvoll1.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 1.

\_\_\_\_\_. MEC. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 2.

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

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz Gomes da. A ação educativa na creche. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **A ação educativa na creche**. Porto Alegre: Mediação, 1995. (Cadernos de Educação Infantil, v. 1).

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 38, p. 29-32, jan. 2005.

KRAMER, Sonia. De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 2, p. 10-13, ago./nov. 2003.

KRAMER, Sonia (consultora). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13867&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936)>. Acesso em: 01 fev. 2011.

ORTIZ, Cisele. **Adaptação e acolhimento:** um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. [ca. 2000] Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil... Mais que a atividade. **A criança em foco.** 2000. Disponível em: <<http://www.drb-assessoria.com.br/29PLANEJAMENTONAEDUCACAOINFANTIL.PDF>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

PALHOÇA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil** (em reformulação). Palhoça, 2009.

# A reorganização do espaço para interações e brincadeiras na sala de Educação Infantil<sup>1</sup>

*Jaqueline Julio Tomaz<sup>2</sup>*

## Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica aplicado numa turma de crianças da Rede Municipal de Joinville no Centro de Educação Infantil (CEI) Odorico Fortunato. Ele visou reorganizar especificamente o espaço da sala de Educação Infantil de crianças com 5 anos. Este espaço até o momento não era considerado um recurso pedagógico para aprendizagens, brincadeiras e interações, feito com a participação das crianças. Esta é a realidade de diversas salas na Educação Infantil, que apresentam um espaço com poucos materiais e brinquedos acessíveis para a turma.

Como estudante do Curso de Especialização em Educação Infantil, tive a oportunidade de conhecer o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina, quando ficou evidente que algumas mudanças eram necessárias, o que me inspirou para a escolha desse tema. Na ocasião da visita, consegui observar como o espaço pode ser adequado de forma criativa e simples, onde a criança possa atuar livremente, com objetos e brinquedos acessíveis. Percebi uma realidade diferente de qualquer sala de Educação Infantil que havia visto até o momento. Assim surgiu a problemática envolvida nesse tema: “É possível reorganizar o espaço da sala a partir da reflexão da prática pedagógica?”.

Reestruturar o espaço da sala não é tarefa fácil; primeiramente, é preciso quebrar as barreiras daquela organização de sala tradicional. Todavia,

---

<sup>1</sup> Trabalho orientado por Edla Yara Priess, mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – Univali.

<sup>2</sup> Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar pela Associação Catarinense de Ensino – ACE e em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Joinville, no Centro de Educação Infantil Odorico Fortunato.

é algo imprescindível, especialmente porque a proposta desse projeto pretende romper com o tempo de espera das crianças e possibilitar a elas autonomia para poder modificar o espaço da sala enquanto brincam.

O objetivo principal foi oportunizar um ambiente propício para o desenvolvimento das interações e brincadeiras individuais, coletivas, direcionadas e livres, reestruturando o espaço da sala com cantos diversificados. Para desenvolver este artigo, realizo um relato de experiência, tendo o estudo bibliográfico como uma importante metodologia. Recorri a autores renomados como Ângela Meyer Borba, Maria da Graça Souza Horn, Mônica Fantin, Zilma de Mores Ramos de Oliveira para o suporte teórico.

Para compreender o processo percorrido, destaco a Educação Infantil e a infância, a importância do espaço físico e, especificamente, o espaço da sala em que realizei a intervenção. Refletirei sobre o que o espaço tem em relação com as brincadeiras, com a imaginação, com o faz de conta, com as interações e com a cultura no universo infantil.

### **Educação Infantil e infância**

A instituição de Educação Infantil é um espaço em que se deve valorizar e respeitar a infância. A infância é vista como um momento de construção de conhecimentos e de potencialidades emocionais, sociais, intelectuais, físicas, éticas e afetivas, entre outros. Assim, a instituição de Educação Infantil deve ser um local organizado para o desenvolvimento das aprendizagens infantis e também para favorecer o desenvolvimento das capacidades de cada criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) enfatizam que as práticas pedagógicas devem ter como eixo as interações e brincadeiras em sua proposta curricular. As aprendizagens na infância vão além das possibilidades intelectuais, considerando-se também os aspectos da sensibilidade, autonomia, autoestima, raciocínio, socialização, domínio motor, representações simbólicas com múltiplas possibilidades. Conforme afirma Mello (2007, p. 85):

A creche e escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenininhas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

Cabe ressaltar que a instituição de Educação Infantil deve ser um local socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens infantis e das funções psicológicas superiores, como também favorecer o desenvolvimento das capacidades de cada criança, respeitando esse período de desenvolvimento e as limitações de cada uma. As funções psicológicas superiores – percepção, pensamento, memória, imaginação, atenção são constituídas pela cultura; pode-se dizer que é nas mediações realizadas pelos mais experientes e pela atividade da criança que os processos psicológicos vão se tornando cada vez mais complexos (VIGOTSKI, 2007).

### **O espaço físico como uma ferramenta pedagógica**

O espaço da sala de aula de Educação Infantil é um grande aliado nas práticas pedagógicas; para isso, é necessário organizá-lo pensando nas crianças que irão interagir com o mesmo. A maioria das salas de Educação Infantil de turmas de 5 anos é organizada com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, e com armários e prateleiras onde se guardam brinquedos e materiais.

Na maioria dos espaços das instituições, os brinquedos ou jogos são dispostos de forma inacessível às crianças, que não podem escolher, pois são oferecidos conforme o planejamento do professor. Neste momento, todas as crianças precisam brincar com o que é disponibilizado nas mesas ou no chão. Acontecem normalmente disputas pelos brinquedos ou jogos propostos, agitando as crianças, porque os jogos e brinquedos são em quantidade insuficiente para as crianças os explorarem todas ao mesmo tempo. O espaço assim organizado acaba gerando conflitos entre elas.

Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

Busquei tornar a sala um lugar de brincar não tão dirigido para jogos em mesas ou em tapetes no chão, e sim um lugar para viver esse brincar através de interações com diferentes materiais, onde a criança pode agir com autonomia, experimentar, ter momentos para escolher e reorganizar suas brincadeiras nesse espaço.



Fotos 1 e 2: Antes e depois

Iniciei a reestruturação do espaço pensando nele como parte integrante da ação pedagógica, decidindo com as crianças os primeiros passos a serem percorridos; ou seja, pensou-se em construir brinquedos para a sala e promover atividades conjuntas com outras turmas da instituição.

O espaço da sala de Educação Infantil deve ser desafiador, deve possibilitar momentos para as crianças criarem suas próprias brincadeiras com autonomia, participar de atividades conjuntas e não se fixar tanto na figura central do adulto. A forma de organização do espaço pode interferir diretamente nas aprendizagens infantis (HORN, 2004).

Após as primeiras conversações realizadas com as crianças, constatei os principais desejos da turma. A maioria das meninas pediu que construíssemos uma casinha para brincar de boneca. Então começamos a buscar soluções. A Maria Eduarda<sup>3</sup> disse: *“Não precisamos fazer, meu pai pode comprar e a gente só brinca, é mais fácil, Jaque, ele compra fogão, geladeira, microondas igual o da minha casa e eu trago pro CEI.”* Conversamos sobre a importância de construirmos aquilo que conseguimos sem precisar comprar.

A Mylene e o Jonas sugeriram que se utilizasse caixa de papelão, que era somente recortar e pintar. As crianças concordaram e começaram a combinar e encontrar soluções entre elas, primeiro para conseguir as caixas. Os meninos participaram de toda a conversação e davam ideias de como fazer o fogão, que foi a primeira escolha, mas estavam preocupados

---

<sup>3</sup> Os nomes apresentados nesse artigo são todos verdadeiros, solicitei a autorização dos pais ou responsáveis por escrito para uso de imagem. Mantive em sigilo somente o sobrenome e ressaltado que algumas crianças têm o mesmo nome.

em como fazer uma pista para carros parecida com a da Hot Wheels<sup>4</sup>, e alguns já pediam aos pais carrinhos velhos para brincar na pista, que nem havia sido começada. Com a participação das famílias e das professoras do CEI, conseguimos diversas caixas de papelão.



Foto 3: Construção do mobiliário

Mostrei para a turma as fotos, que tirei na visita ao NDI, de objetos feitos com papetagem, explicando como foram construídos. Isto motivou as crianças, e começamos a montagem dos móveis. No momento, as atenções ficaram voltadas para verificar se o trigo e a água poderiam formar a cola-grude. Elas estavam ansiosas para que secasse e observaram se realmente iria colar. Com a dúvida sobre o resultado da experiência, a ansiedade tomou conta de todas, e, no final do dia, foram para casa bem preocupadas, dizendo que não estava seco. Contaram para seus familiares e, no outro dia, chegaram mais curiosas e cheias de expectativas..

O espaço da sala foi modificado e, juntamente com as crianças, construímos um fogão, uma pista para carros, bancos, um armário, uma pia de cozinha, uma árvore. A auxiliar monitora da nossa turma falou para as crianças sobre a árvore que construiu em casa com um galho de goiaba envernizado. Ela trouxe a árvore para ficar alguns dias em nossa sala. Con-

---

<sup>4</sup> Marca de brinquedo, especialista em carros e pistas de corrida para crianças.

forme o dia e a necessidade, tirávamos algumas mesas e cadeiras para liberar mais o espaço.



Foto 4: Nova organização do espaço

Após conversas com as crianças a respeito do que foi construído, avaliou-se que era necessária outra pista maior, com opções para as crianças criarem outras brincadeiras. O Carlos Gabriel pediu: *“A gente pode fazer tipo assim, uma cidade e pode ter verdinho para os animais e um lugar para as casas e ruas, no meio com aquele negócio branco onde as pessoas passam, daí a gente pode trazer bonequinhos de casa.”* A turma toda concordou, e assim foi feito.

Podemos inferir, por meio dessa ideia, que é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar, o qual certamente não será o mesmo para as crianças maiores e menores (HORN, 2004, p. 19).

Realizamos a reorganização e troca de livros do cantinho da leitura e, com o auxílio dos pais, conseguimos comprar brinquedos novos, como animais, carrinhos, pista, posto de gasolina e utensílios para cozinha.

Um fato interessante ocorreu quando conversávamos sobre o que teríamos que colocar na geladeira, como prateleiras, congelador, espaço para verduras. A Ana Carolina, que faltou na semana em que confeccionamos a pia, disse: *“Tá, Jaque, mas por que não fizeram gaveta para colocar as coisas da pia, não tem cano e nem buraco pra sair a água lá onde a gente lava a louça.”* A Kaylani em seguida respondeu: *“Meu, a gente esqueceu de tudo isso.”* Fiquei



Foto 5: Construção da pista, interações com crianças menores e brincadeiras

admirada com a colocação da Ana Carolina. Ela é uma criança que quase não expõe suas ideias e dificilmente conversa durante as brincadeiras. A fala da Kaylani, que enfatizou “*a gente esqueceu*”, assumiu que foi uma falha de todos e não foi somente a professora que esqueceu.

A criança, desde cedo, reconhece o espaço físico ou atribui-lhe significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhes próprios. Daí a importância de organizar os múltiplos espaços de modo que estimulem a exploração de interesses, rompendo com a mesmice e o imobilismo de certas propostas de trabalho de muitas instituições de educação infantil. O que importa verificar não são as qualidades ou aspectos do ambiente, mas como eles são refratados pelo prisma da experiência emocional da criança e atuam como recurso que ela emprega para agir, explorar, significar e desenvolver-se (OLIVEIRA, 2010, p. 197-198).

A sala se tornou um espaço desafiador e, portanto, propício para o desenvolvimento de brincadeiras e interações. Conseguiu-se explorar tanto brincadeiras livres como direcionadas, que proporcionaram iniciativa, autonomia, fazendo com que as crianças vivenciassem ações conjuntas, solucionando problemas, trazendo a dimensão da imaginação, da cultura e das emoções para suas brincadeiras.

## **Um novo espaço para brincadeiras, imaginação e faz de conta**

Ao entrar na sala de Educação Infantil, a criança deve sentir-se convidada a brincar, ter a possibilidade de deitar-se sobre uma almofada e ler histórias, imaginar diferentes situações em suas brincadeiras, envolver-se com o mundo do faz de conta com bruxas e fadas, príncipes e gigantes. Isso irá acontecer num espaço que seja organizado de forma intencional e promova a brincadeira.



Fotos 6 e 7: Brincadeiras na cama em construção e na cama pronta

Ainda no processo de construção dos móveis da sala, apesar de inacabados, e esperando a secagem, as crianças começaram a criar suas brincadeiras em torno deles, fazendo de conta que já estavam prontos. Observei que a avaliação da necessidade dessa reorganização e construção de um novo espaço não estava somente nos meus sonhos de professora, mas também nos das crianças, ainda que não declarassem com palavras. Para Faria (2007), os espaços de educação

[...] devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adultos(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, proporcionando a emersão de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações diferentes daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola [...].

Continuando a exploração desse espaço em construção, as crianças começaram a brincar na pista de corrida com peças de madeira, fazendo de conta que eram carros. Quando ficou pronta, recebemos a doação de al-

guns carrinhos pequenos. A partir de suas experiências culturais elas montaram na pista maior casas, escolas, estacionamentos e posto de gasolina utilizando as peças do jogo de madeira, que antes era utilizado somente nas mesas. Assim várias brincadeiras foram surgindo. As crianças trouxeram bonecos pequenos para colocar nas casas e na faixa de pedestre e animais pequenos para colocar no espaço verde da pista, que o Jonas chamou de Zoobotânico.

O Caio inventou de brincar com as bolas de gude na pista de carrinho. Com potes de *shampoo* vazios, faziam vento para deslocar a bola de gude e atraíam outras crianças para brincar também e ver qual chegaria primeiro no outro lado. Nessas situações imaginárias, as crianças criavam brincadeiras com regras e se apropriavam das regras existentes no mundo real. Estipularam local de estacionar, faixa de pedestre, placas indicativas de animais na pista, forma de pagar a gasolina, etc.

O espaço físico, sua estruturação e organização configuram um fator cada vez mais importante para a qualidade daquilo que se propõem às crianças, possibilitando e determinando, em alguma medida, uma interação e uma intervenção mais consequente, uma vez que a brincadeira acontece e se constitui num espaço imaginado que pode “detonar” ou dificultar certas hipóteses e opções lúdicas (FANTIN, 2000, p. 105).

As meninas começaram a inventar diferentes brincadeiras e os meninos, aos poucos, participaram e reproduziram situações do dia a dia com a família, fizeram comida, lavaram louça, arrumaram a casa, fizeram as crianças dormirem contando histórias. Algumas crianças reproduziram cenas de sua convivência familiar e social, que permitiu entender alguns fatos e sua forma de comportamento. Os meninos, aos poucos, demonstraram interesse em brincar no espaço da cozinha com as meninas. Elas convidavam com frequência porque precisavam de filhos e maridos para suas brincadeiras, como relatou a Andressa: *“Se não tiver pai, não tem como ter filho e não poderemos ser as filhas também, o pai tem que trabalhar pra comprar comida.”* Alguns meninos apresentaram um pouco mais de resistência.

A imaginação das crianças foi além do que aparentemente proporcionamos a elas. Ao brincarem na casinha, começaram a utilizar as tampas das caixas dos brinquedos para servirem as mesas. Nas suas brincadeiras, transformaram o cantinho da cozinha em um restaurante. A Kaylani, que iniciou a brincadeira, sempre era a dona e dizia: *“Vão pagar com dinheiro ou cartão de crédito?”*



Foto 8: Brincadeiras

Certo dia, ela serviu vinho italiano nos copinhos de Danone. Perguntei o porquê de vinho italiano e ela respondeu: *“Eu assisti na novela da noite, no restaurante do Renê, daí pedi pra minha mana não esquecer o nome pra gente brincar hoje.”* A Fernanda não concordou em tomar vinho e disse: *“Minha mãe não deixa tomar vinho, só quando eu for grande”*, e a Kaylani argumentou: *“Mas a gente tá fazendo de conta só, nem tão tomando nada, só tem vento no copinho e criança não pode ir sozinha em restaurante, então, nem tem dinheiro e não pode mexer no fogão.”*

Nesse contexto, as brincadeiras de faz de conta promovem o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança (BOMTEMPO, 2010), e os espaços das salas de Educação Infantil devem favorecer para que esse tipo de brincadeira aconteça com qualidade. Não pode ser apenas proposto pelos adultos: *“Vamos fazer de conta que estamos dormindo.”* Por meio da brincadeira de faz de conta, as crianças realizam seus desejos, seu modo de ser, de imaginar o mundo e aprendem a agir em função do que está em sua mente, expressando assim seus sentimentos.

## Um espaço para interações e cultura

Observei logo nas primeiras brincadeiras que a reorganização da sala promoveu mudanças de comportamento e atitude nas crianças de forma positiva, possibilitando novas interações, trocas e ampliações de conhecimentos. As meninas exploraram a pista de carros logo que ficou pronta, mas os meninos não queriam deixá-las brincar, justamente pela forte cultura de que carrinho é brinquedo de menino e boneca é brinquedo de menina.



Foto 9: Meninos preparando carne e descobrindo o saca-rolha

Em certo momento, no meio de uma brincadeira, o Jonas começou a explicar dizendo que as professoras tinham carro e traziam os filhos, o computador, a bolsa no carro, que elas sabiam dirigir e que as mulheres também dirigem. Então o Jean Carlos disse: *“Lógico que elas podem brincar, a profa. Jaque tem camisa de futebol do São Paulo e tem carro e dirige o carro do pai dela.”* A criança que apresentava resistência não quis brincar junto no primeiro dia, mas nos dias seguintes os conflitos foram sendo resolvidos entre elas. É o que reforça Borba:

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos e pares. Para brincar juntas necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas (2007, p. 41).

Dentre os 22 meninos dessa turma, apenas quatro não participavam nas brincadeiras de casinha, e um deles relatou: *“Fazer comida e brincar no fogão é coisa de menina, homem não pode fazer essas coisas.”* Expressava em sua fala e na entonação de sua voz a cultura machista que a sociedade transmite às crianças desde pequenas.

Para explorar melhor essa questão, iniciei um trabalho de conversação com as crianças, lançando problemas para serem resolvidos. Cada grupo deveria responder a pergunta com ações, como na brincadeira do Mestre mandou. Exemplo: O papai está em casa, com fome, e a mamãe não chegou do serviço para fazer o almoço; o que ele deve fazer? O chão do quarto está sujo e as crianças querem brincar; o que elas podem fazer sozinhas? O menino levantou da cama; o que ele consegue fazer para participar das atividades domésticas?

Assim, por meio das brincadeiras e das conversações com as famílias, todos os meninos foram participando dessas atividades e explorando todos os brinquedos sem medo e preconceito. Observei também que algumas meninas que não arrumavam o espaço da casinha, começaram a seguir o exemplo de outras crianças. Os novos espaços da sala eram de responsabilidade das crianças, sendo que deveriam estar organizados no final de cada brincadeira. Deveriam colocar cada brinquedo, livro, fantasia e material de sucata em seus devidos lugares, e uma vez por semana a brincadeira evoluía, a arrumação partia para todos os cantinhos. Cada subgrupo de crianças ficava responsável por um espaço e depois auxiliava a todos.

Nas brincadeiras, as crianças aprendem a se relacionar com o mundo que as cerca e consigo mesmas. Aprendem sobre os animais, sobre a natureza, sobre sua cultura, enfrentam desafios que despertam a imaginação e sua inteligência. As brincadeiras são também formas de pensamentos próprios da criança, nas quais expressam seus interesses e sentimentos (FANTIN, 2000, p. 100).

Além das diversas brincadeiras que as crianças criaram nesse novo espaço, propus situações com crianças de diferentes idades, ou seja, convidei outras turmas da instituição para brincarem e participarem de atividades juntamente com nossa turma, desde o Berçário II até o I Período.

Durante a visita das outras turmas, observamos que as crianças do Berçário II (1 a 2 anos) apresentavam maior interesse pela pista de carrinhos e brincavam sentadas no chão. Tinham acesso a livros que podiam observar e manusear sentadas. As crianças da nossa turma contavam histó-

rias para elas e organizavam a pista de carros com animais e casas para os pequenos brincarem.

O Maternal I (2 a 3 anos) e o Maternal II (3 a 4 anos) exploraram todos os ambientes, e a interação das crianças do II Período com elas teve mais afinidade e trocas de experiências nas brincadeiras. Com a turma do I Período (4 a 5 anos) elas criaram mais brincadeiras, visto que não estavam tão preocupadas em cuidar das crianças. São duas turmas que convivem juntas todos os dias nas brincadeiras no parque e no refeitório. Com essa turma houve mais conflitos, porque as crianças maiores já possuem mais autonomia e também liderança nas brincadeiras.

Algumas crianças de nossa turma demonstravam insatisfação com a presença de outras crianças em nossa sala. Estavam preocupadas que elas não iriam cuidar, que iriam estragar os brinquedos e acabaram não aproveitando os primeiros momentos. Ao conversarmos, reclamaram que não havia nada para brincar na outra sala e que as crianças em uma determinada sala brigavam demais por causa dos carrinhos. Pediram para voltar apenas a uma sala, em que a professora também iniciou a reorganização do espaço e que preparou para que esse momento de interação fosse prazeroso para as duas turmas.



Foto 10: Interações com crianças menores

Uma discussão importante surgiu quando outras crianças brincavam em nossa sala e pedimos para todas arrumarem a sala para irmos para o lanche e assistirmos a uma apresentação teatral no pátio. A Maria Eduarda falou: “*Mas está arrumada*”, e a Gabriela reclamou: “*Droga, teremos que começar tudo de novo depois.*” Nesse momento, nós professoras que estávamos na sala percebemos como interferimos incorretamente nas brincadeiras, pelo simples fato de que a sala deve estar toda arrumada quando está vazia. As crianças somente guardaram os brinquedos que não estavam usando e deixaram o restante como haviam preparado para depois que voltassem.

É preciso deixar que as crianças brinquem e reaprendam a brincar, a imaginar, a criar, a participar das fantasias. É necessário que a rotina estipulada na Educação Infantil seja flexível o suficiente para que as crianças possam ter iniciativa e autonomia em suas brincadeiras e nas interações com outras crianças, que os espaços proporcionem ações conjuntas, onde se façam novas amizades e se crie cultura (BORBA, 2007).

Posso afirmar que as crianças começaram a criar diversas brincadeiras no novo espaço, conquistaram mais autonomia e se descentralizaram da figura do professor. Oliveira (2010, p. 200) ressalta que “não há necessidade de o educador atrair para si a atenção de todas as crianças, ao mesmo tempo”. Assim elas passam menos tempo esperando. Podem estar esperando em pensamento, o não quer dizer que elas precisem estar paradas; seu corpo pode estar em movimento enquanto espera, aproveitando esse tempo com outras atividades e brincadeiras se o espaço físico oferecer essa possibilidade.



Fotos 11 e 12: Crianças no novo espaço.

As crianças com necessidades especiais aos poucos começaram a participar das brincadeiras de faz de conta; as situações imaginárias torna-

ram-se cada vez mais ricas, envolvendo a cultura e a emoção. Tenho a convicção de que não basta criar um espaço desafiador. É preciso permitir que haja interações nesse espaço, que a criança aprenda a brincar e comece a recriar as próprias brincadeiras. E que o professor seja participante ativo desse processo, se reconheça também dentro desse espaço e compreenda a importância dessa mudança.

### **Considerações finais**

Este artigo não foi resultado apenas do meu amadurecimento profissional. O curso me fez refletir sobre a infância, o papel do professor e a importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil. Fez-me perceber que na prática pedagógica existia uma situação tão relevante que se justifica a escolha do tema do estudo apresentado neste artigo.

A ideia de reestruturar a sala surgiu para tornar o espaço voltado para a Educação Infantil; com o estudo bibliográfico e com o desenvolvimento do projeto, percebi que estava no caminho certo e que não adiantava ter somente um discurso sobre a importância do brincar, era necessário ir além, criar condições para as crianças brincarem em um espaço adequado.

À medida que o tempo foi passando, notei como as crianças criaram diferentes brincadeiras e, algumas vezes, com os mesmos brinquedos, mas com o espaço modificado para a exploração desses brinquedos. Observei a desenvoltura das mais tímidas, o progresso que as crianças com necessidades especiais tiveram a partir das brincadeiras do faz de conta, suas expressões, seus relatos, a apropriação da cultura, as discussões sobre o que era certo e errado, sobre quem brinca e quem não brinca, as descobertas, a quebra de barreiras e preconceitos, as interações, os cuidados e a autonomia de decidir e poder brincar sozinhas, ter responsabilidade. Enfim, as condições foram criadas para as crianças explorarem e usufruírem desse espaço dia a dia.

Penso que esse projeto pode ir além. Não termina na escrita deste artigo. As crianças começaram a explorar questões de trânsito na pista de carros, brincadeiras relacionadas ao comércio e sistema monetário, levantaram questionamentos sobre os alimentos que poderiam ser colocados na geladeira, sobre utensílios que não deveriam ser colocados nela, como panelas, perguntaram para que serve a grade de trás da geladeira e como ela faz gelo, falaram sobre insetos que normalmente aparecem dentro da pia,

como baratas. Poderiam ter sido praticadas as receitas de biscoitos e bolos, os quais no faz de conta sempre saíam quentes e gostosos do forno acompanhados por suco e café.

Certamente os professores podem realizar muitas mudanças para melhorar a Educação Infantil de nosso país. E isso todos podem começar a qualquer momento, ao tirar algumas mesas e cadeiras da sala, descer algumas prateleiras de brinquedos, dar autonomia às crianças, criar um ambiente atraente, agradável e estimulante. Quando articulado e com fundamentação teórica, é um grande passo. E uma possibilidade de transpor desafios, sensações e descobertas promovendo uma educação de qualidade.

## Referências

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 207 p.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. 136 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF. 18 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF. 2010. 40 p.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 244 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007. 125 p.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 119 p.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis: UFSC, v. 25, p. 83-104, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

# **Educação Infantil: um olhar para a inserção**

*Isabel Cristina de Oliveira do Vale<sup>1</sup>*

## **1 Introdução**

Vivem-se atualmente mudanças significativas no que diz respeito às estruturas familiares. As mulheres estão entrando cada vez mais no mercado de trabalho, o que tem exigido novas demandas para o cuidado e educação das crianças pequenas. Nesse sentido, cresceu a demanda por instituições de Educação Infantil. Nesse cenário, e a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), consideram-se as creches e pré-escolas não só como parte da Educação Básica, mas também como política de apoio às famílias e hoje um direito da criança.

Considerando que o ingresso na Educação Infantil é muitas vezes a primeira transição do ambiente familiar para o institucionalizado, é necessário se pensar novas formas para a organização da rotina e, conseqüentemente, para o período de inserção das crianças.

A entrada da criança na instituição é acompanhada por diversos sentimentos que são vivenciados pelos pais de maneiras diferentes. Na maioria das vezes, é a primeira vez que os pais compartilham os cuidados de seus filhos com pessoas não familiares. Deixar o aconchego do lar e enfrentar o desconhecido significa um avanço muito significativo para a criança, sendo o ingresso na Educação Infantil um grande passo em direção ao desenvolvimento da identidade e autonomia. É um processo que exige esforços da instituição, que deve estar preparada para receber as crianças e seus familiares e, também, das famílias, que precisam colaborar para que isto aconteça. Para tanto, as famílias devem conhecer a proposta pedagógica da institui-

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina e Pedagoga com habilitação em Supervisão Educacional – Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: beldeoliveira@yahoo.com.br.

ção, sua rotina e as orientações para o período de inserção. A função da instituição e dos professores neste período é a de receber as crianças respeitando suas singularidades e acolher a famílias apresentando-se como um ambiente seguro e enriquecedor.

Nessa direção, destaco que, em minha trajetória profissional, a temática da inserção sempre me instigou. Atualmente, como Coordenadora Pedagógica, a cada início de ano participo intensamente desse processo, ora refletindo com os profissionais da instituição sobre estratégias para inserir as crianças e acolher as famílias, ora atendendo e esclarecendo as famílias sobre esse processo que visa ao bem-estar das crianças.

Assim, esse artigo é a consequência das observações e dos registros que fizeram parte de um Projeto de Observação Pedagógica do curso de Especialização em Educação Infantil. Reflito sobre o processo de inserção das crianças na faixa etária de 1 ano em uma instituição privada, local em que trabalho. A partir, também, da contribuição teórica do Curso, busquei identificar, no processo de inserção da criança, como a instituição se organiza, prepara, recebe e acolhe a criança e sua família. Ao final do curso, e a partir da reflexão conjunta com os profissionais da instituição, foram feitas algumas sugestões para o aperfeiçoamento desse processo.

## **2 A rotina na Educação Infantil**

Com a institucionalização da Educação Infantil no Brasil, as crianças passaram a ter o seu dia a dia também regulado na instituição. Nessa, partilham culturas, fazem trocas de experiências, interagem, aprendem e desenvolvem-se. Neste espaço de convívio coletivo há uma organização do cotidiano das crianças e adultos que nela trabalham, sendo que esta organização do coletivo da instituição é conhecida na Educação Infantil como rotina.

De acordo com Barbosa (2006), a rotina na Educação Infantil pode ser definida como uma sequência de atividades do trabalho pedagógico, e é essa sequência que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espaço. Percebe-se, então, a sua importância na definição da estrutura do processo de ensino e aprendizagem, pois uma rotina adequada torna-se um instrumento facilitador da aprendizagem; ela permite que a criança estruture sua independência e autonomia, além de estimular a socialização. A rotina deve ser organizada de maneira a favorecer o desenvolvimento da criança, bem como o suprimento das necessidades básicas, considerando

prioritariamente as especificidades das crianças. Ressalta-se a importância de avaliar constantemente se ela favorece ou não o desenvolvimento e aprendizagem.

Normalmente, nas instituições de Educação Infantil a rotina é vista e vivenciada apenas como uma reprodução de atividades diárias, tais como chegada, rodinha, alimentação, higiene, sono, atividades pedagógicas, parque, etc., com o objetivo de organizar sequencialmente e de forma rígida o cotidiano. Nessa perspectiva, para Batista (1998), a rotina pode ser entendida como uma estrutura que gerencia o tempo; no entanto, percebe-se que muitas vezes ela é imposta e inflexível, levando em consideração apenas alguns fatores, tais como horários de entrada e saída, de alimentação e, principalmente, a carga horária das professoras.

Em uma rotina de qualidade, deve haver espaços para atividades previsíveis, como o momento da acolhida, da entrada, da roda de conversa, do lanche, do parque e da saída, e deve haver também espaço para momentos espontâneos, como brincar, correr, conversar, etc. Para se estabelecer uma rotina que respeite as necessidades da criança, faz-se necessário perceber a criança como um sujeito ativo, permitindo um espaço para diálogo e reflexão. Na perspectiva de uma Educação Infantil de qualidade, ao vivenciar as atividades cotidianas propostas, a criança elabora conhecimentos, desenvolve habilidades bem como a sua autonomia, aprende também a questionar e a expor suas ideias.

A organização do tempo-espaço na Educação Infantil é muito importante, pois, por meio dela, o professor pode perceber as diversas relações sociais, as necessidades individuais e coletivas e preferências das crianças. O espaço físico na Educação Infantil deve promover o desenvolvimento de múltiplas habilidades e, ao mesmo tempo, ser desafiador para a criança; quanto mais pensado for o espaço, mais desafiador ele será.

Como diz Loris Malaguzzi (apud Edwards, 1999),

valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelha as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

O tempo na Educação Infantil deve ser pensado especialmente no desenvolvimento das necessidades básicas da criança. O professor deve re-

fletir sobre o uso do tempo na construção do planejamento, pois ele não pode se tornar uma camisa de força, onde há tempos preestabelecidos para todas as atividades e estes são seguidos rigorosamente, não levando em consideração a individualidade das crianças. Segundo Batista (1998, p. 3), “a lógica temporal predominante na organização da rotina nas instituições que trabalham com crianças pequenas tem dificultado um trabalho educacional pedagógico que permita a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões”.

Durante a organização do planejamento, cabe ao professor avaliar as características do grupo para usar o tempo disponível considerando as características de cada criança e diminuindo o tempo de espera entre uma atividade e outra. A espera pode ser evitada se a criança tiver a possibilidade de realizar outras atividades, tendo livre acesso a espaços e materiais, enquanto o professor atende outras crianças.

### **3 Um olhar para a inserção**

É fato que hoje muitas famílias compartilham com a creche a educação de seus filhos. Mantovani e Terzi (1998) chamam a atenção para o fato de as creches terem sido o primeiro grande serviço oferecido às famílias com crianças.

Para Batista (1998), a creche vem se constituindo, no mundo contemporâneo, como um espaço de educação coletiva cuja relevância não é possível ignorar. Se em outros tempos cabia somente à família cuidar e inserir seus filhos pequenos no universo da cultura, hoje, com o processo crescente de industrialização e urbanização, com a inserção cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, observa-se a creche partilhando cada vez mais esta tarefa com a família. Cada uma com suas funções e responsabilidades específicas.

Assim, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, a entrada das crianças, principalmente durante o primeiro ano de vida, gera uma série de questões que precisam ser trabalhadas cuidadosamente, visto que um ambiente novo e desconhecido pode gerar inseguranças tanto para as crianças como para as famílias. Na sua maioria, é a primeira vez que os pais compartilham os cuidados de seus filhos com pessoas não familiares; sendo assim, acolher as famílias no contexto da Educação Infantil é o caminho para uma inserção tranquila e saudável.

Cabe, neste momento, diferenciar os termos: adaptação, inserção e acolhimento. Percebe-se que nas bibliografias relacionadas ao assunto não há consenso sobre o termo utilizado para nomear a entrada da criança na instituição. De acordo com o Dicionário Aurélio (2008, p. 93), adaptação significa “ato ou efeito de adaptar-se, processo que permite a um ser vivo tornar-se mais apto a sobreviver no ambiente em que vive”. O Dicionário Aurélio (2008, p. 90) ainda define o termo acolhimento como “ato ou efeito de acolher, recepção, atenção, consideração”. Já o termo inserção “é ato ou efeito de inserir-se, introduzir, incluir, pôr (num conjunto)” (Dicionário Aurélio, 2008, p. 168). Educação Infantil não combina com os significados dos termos adaptação e acolhimento, pois o período de entrada na escola é um tempo de estreitamento de relações, de afetividade que envolve escola, crianças e famílias.

De acordo com Strenzel (2000, p. 3),

inserção, ingresso, acolhida, não é só uma questão de adaptação no sentido de modulação, que considera a criança como um sujeito passivo que se submete, se acomoda, se enquadra a uma dada situação. É um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar.

Mantovani e Terzi (1998) enfatizam que é preciso que os pais se sintam seguros e satisfeitos, evitando a construção de mensagens de duplo sentido, que prejudicam a construção de novas relações por parte da criança. A instituição, neste momento, se responsabilizará pelo processo de inserção que considera a manutenção (ou criação) de uma relação segura e de confiança.

O presente estudo sobre o processo de inserção das crianças com idade de 1 ano foi realizado em uma instituição privada de São José. A escola atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. A escolha deveu-se ao fato de eu trabalhar nesta instituição e à orientação do Curso de Especialização. A maioria da clientela é formada por alunos que residem próximo ao local, com um nível socioeconômico médio. As observações ocorreram no período de fevereiro a novembro de 2011; no mês de fevereiro quando efetivamente iniciaram as aulas e nos outros meses quando, eventualmente, entrava alguma criança na instituição.

Nesse período foi observado como se dá o processo de inserção das crianças de 1 ano na escola, considerando que esta faixa etária é de crianças mais novas atendidas pela instituição. A turma observada no início da in-

serção era composta por dez crianças, quatro meninas e seis meninos e três adultos: uma professora e duas auxiliares de sala. Passado o período de inserção, o grupo de crianças contou com uma professora e uma auxiliar.

Propus identificar como acontece o processo de inserção nessa instituição. Para isto optou-se pelo registro escrito das observações realizadas no cotidiano. Os registros serviram de análise para a compreensão do processo de inserção na instituição. Também, consultaram-se documentos da escola para esclarecer alguns dados referentes à sua proposta pedagógica e, especificamente, ao processo de inserção.

O registro escrito legitima o pensamento do professor e possibilita o diálogo entre os pares, além de ser um instrumento para a organização do trabalho pedagógico. Sobre o registro pedagógico, Ostetto (2008, p. 13) afirma que “por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entre-meando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão”.

Primeiramente, procurou-se identificar na instituição quais mecanismos eram utilizados para garantir a inserção das crianças pequenas. Verificou-se que há um projeto específico para o período de inserção, e o mesmo foi discutido e planejado pela Coordenação Pedagógica e professores envolvidos. Ele inclui ações que objetivam minimizar as angústias das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias, tais como a escala de horário para a chegada das crianças para que as professoras possam atender um mínimo de crianças por hora; o período de permanência da criança na instituição aumenta gradativamente. Durante este período (primeira semana), a instituição é preparada com brinquedos e atrações especiais, e os pais/famílias recebem orientação por meio de informativos e participam de uma reunião para esclarecimentos sobre o processo de inserção no ambiente escolar. Rossetti-Ferreira *et al.* (1994) enfatizam que o período da entrada da criança na creche é um momento crítico para todos os envolvidos. No que se refere à relação mãe-bebê, há a passagem de um ambiente doméstico e íntimo para um coletivo, com ampliação de hábitos e relações sociais.

Contudo, no decorrer das observações e da leitura dos registros, percebeu-se que estas ações não foram suficientes para inserir e acolher as crianças e também as famílias, pois o projeto institucional contemplou apenas uma semana, tempo insuficiente para inserir a maioria das crianças.

Diante das observações, ficou evidente a angústia das professoras, que relataram sentirem-se cobradas pelos pais e pela instituição e também angustiadas quando a inserção demorava a acontecer. Observou-se aqui a necessidade de uma melhor preparação dos profissionais, especialmente no período de formação continuada, com reflexões teóricas sobre o processo de inserção da criança e de seu desenvolvimento. Pode-se dizer que a formação continuada é necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas também por ser a escola um espaço privilegiado de formação e de socialização entre os professores, onde se atualizam e desenvolvem saberes e conhecimentos. Sendo o campo educacional muito dinâmico, percebe-se a importância dos professores participarem constantemente de formações continuadas para que teoria e prática caminhem juntas. Kramer (1994, p. 17) concorda com isso ao afirmar que teoria é preceito de prática, é gerada por ela e volta-se para ela de forma crítica.

Na segunda semana de observação, a rotina da instituição foi estabelecida. Os horários passaram a ser os mesmos para todas as crianças; assim, todas chegavam juntas, o que provocava grande angústia e também um choro coletivo, dificultando e atrasando o processo de inserção das crianças. Outro fator observado foi que a presença constante de alguns pais muito inseguros na sala de aula se refletiu na demora para a inserção da criança na instituição. Observa-se, em geral, que nas instituições de Educação Infantil não há uma preocupação com a compreensão e o uso do tempo. A rotina é basicamente usada para organizar o trabalho pedagógico. De acordo com Barbosa (2006, p. 141), “os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico e absoluto”.

Dessa forma, a rotina está mais pautada no autoritarismo e na disciplina do que na construção da noção de tempo, pois desta maneira não há interação e tampouco participação das crianças. A rotina deveria ser tida como gerenciadora do tempo, porém, na maioria das vezes, ela obedece a uma lógica e a um modelo das escolas de Ensino Fundamental, pois o tempo e o espaço são organizados para vivências únicas, para que todas as crianças façam a mesma atividade ao mesmo tempo e do mesmo jeito. Isto dificulta um trabalho pedagógico que permita a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, haja vista que as crianças vivem temporalidades distintas.

Batista (1998, p. 2) ressalta que “o tempo-espaço da creche exerce na vida da criança um papel fundamental e distinto dos demais tempos e espaços (escola, família, rua entre outros), exigindo que este seja pensado, discutido, refletido e pesquisado”.

Após a terceira semana de frequência das crianças, verificou-se que elas estavam inseridas, explorando com mais facilidade objetos e espaços, e suas famílias também. No decorrer do ano, outro fator foi observado: a inserção das crianças que chegaram após o período inicial não foi planejada. Nas crianças que chegavam, o choro era inevitável, e percebeu-se que isso se refletia no comportamento das demais. Porém, seguia-se em frente até que a nova criança estivesse inserida, e somente após esse período tudo voltava ao normal. Observou-se que as instituições de Educação Infantil, em geral, organizam-se somente para a inserção das crianças no início do ano, e as que ingressam fora desse período sofrem ainda mais com a falta de preparo e organização.

De acordo com Almeida, Elthink e Rossetti-Ferreira (2002), a entrada de uma criança em uma creche representa, na realidade, a inserção de toda uma família: a inserção da criança que chega a um ambiente novo, diferente e desconhecido e também das famílias que sofrem com a ansiedade e o medo da reação da criança no novo ambiente. Faz-se necessário refletir sobre as formas de inserir a criança pequena na creche, a relação inicial entre criança e professor bem como a parceria entre creche e família. A construção de uma parceria sólida tem como base a confiança e o respeito, com um único objetivo: o desenvolvimento e o bem-estar da criança. Nesse sentido, a instituição precisa esclarecer as famílias sobre sua Proposta Pedagógica, seus encaminhamentos, e as famílias devem fornecer à instituição informações sobre a criança e seu contexto. A existência de canais de informação e de participação entre a vida familiar e a escolar pode favorecer em muito o desenvolvimento da criança e a relação família-escola.

O momento da entrada da criança na creche é, muitas vezes, acompanhado por uma série de sentimentos por parte da família, que por vezes tende a ficar feliz por retomar suas rotinas; mas, por outro lado, pode surgir o sentimento de culpa e de abandono.

Na visão de Rinaldi (2002), a escola deve ser um espaço integrado à família, relacionando os diversos sistemas. Nesse sentido, é importante acolher e preparar as famílias para colaborarem no processo de inserção. Planejar e organizar previamente a acolhida das famílias torna-se tão impor-

tante quanto o planejamento e a organização da inserção das crianças. O que se pretende quando se pensa e planeja o período de inserção é atenuar ao máximo os efeitos que a separação da família causa na criança.

Em decorrência de minhas observações e registros, que se tornaram participativos principalmente por eu trabalhar nesta instituição e ter a possibilidade de refletir com os demais profissionais sobre o processo vivenciado, encaminharam-se algumas ações para aperfeiçoar o acolhimento das famílias no ano seguinte:

- a) as famílias deverão conhecer a instituição e sua Proposta Pedagógica;
- b) o corpo docente deverá estar preparado para acolher os pais no momento da visita;
- c) as famílias receberão informativos sobre como ocorrerá o processo de inserção e também sobre o funcionamento da instituição;
- d) as entrevistas serão agendadas antes da criança iniciar seu processo de inserção;
- e) a instituição promoverá uma reunião geral com as famílias para esclarecer possíveis dúvidas sobre o processo de inserção.

Da mesma maneira, em formação continuada, os professores participaram de grupos de estudo para a definição de ações. Pensando em atenuar os efeitos da separação criança-família, definiu-se:

- a) por meio de um questionário organizado pela instituição, o professor deverá recolher o máximo de informações sobre a rotina da criança na entrevista individual;
- b) possibilitar que a criança mantenha seus rituais e sua rotina familiar, para que aos poucos se construa uma nova rotina com horários de sono, higiene e alimentação;
- c) solicitar às famílias que enviem à instituição objetos de apego (chupeta, paninhos, brinquedos, etc.);
- d) os horários deverão ser organizados de maneira a receber o mínimo de crianças possível por horário, com a estruturação de subgrupos e o aumento de permanência;
- e) as crianças deverão ser avaliadas individualmente para o aumento gradativo do tempo de permanência na instituição;
- f) as atividades deverão ser lúdicas e prazerosas para que possam despertar o interesse e a curiosidade das crianças;
- g) os espaços deverão ser estruturados de forma a acolher as crianças.

A instituição organizará o período de inserção das crianças, especialmente as pequenas, mobilizando todos os setores (recepção, biblioteca, cantina e secretaria) para que permaneçam apoiando o grupo juntamente com os professores.

#### **4 Tecendo algumas considerações**

Ao finalizar este artigo, observa-se que um novo momento se inicia, não só de novas possibilidades, mas, sobretudo, de melhor compreensão do processo de inserção da criança no ambiente escolar. O objetivo da observação realizada na instituição foi o de buscar compreender como ocorrem a rotina e o processo de inserção, como prática social produzida historicamente nas relações sociais.

Sabe-se que o trabalho com crianças pequenas requer cuidados especiais e o planejamento do atendimento a elas deve ser diferenciado do realizado com as crianças maiores. Ficou evidente a necessidade de uma melhor preparação dos profissionais, especialmente no período de formação continuada, com reflexões teóricas sobre o processo de inserção da criança e de seu desenvolvimento.

Todavia, independentemente da idade do ingresso no ambiente escolar, a qualidade do atendimento é fundamental para o sucesso da inserção.

É inegável que o ingresso no ambiente escolar traz em si uma situação estressante, tanto para a criança quanto para a família. Este momento é acompanhado por uma série de sentimentos; por isso, faz-se necessária a construção de uma parceria com a família, tendo como base a confiança e o respeito mútuo, pois a creche deve ser um espaço integrado à família. Nesse sentido, a Educação Infantil se apresenta como mais um recurso da sociedade para o desenvolvimento da criança e, por isto, deve ser vista como parceira da família.

A segurança que a família sente se reflete positivamente na inserção da criança, que certamente terá mais confiança no novo ambiente e nas pessoas ao seu redor.

Finalizando, não há dúvidas de que a parceria com a família só tende a facilitar o trabalho de inserção das crianças.

## Referências

- ALMEIDA, Leila Sanches de; ELTINK, Caroline; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Significações, relações e construção da subjetividade na creche**. Disponível em: <[http://www.eicos.psycho.ufrj.br/anexos/art\\_leilasign.htm](http://www.eicos.psycho.ufrj.br/anexos/art_leilasign.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. 896 p.
- KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- MANTOVANI, S.; TERZI, N. A inserção. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 4 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.
- RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini – A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- ROSSETTI-FERREIRA et al. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento**, 1194, p. 35-40.
- STRENZEL, Giandrêia Reuss. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: indicação das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. Florianópolis, 2000. Dissertação de Mestrado – UFSC.

# **O período de inserção de um bebê na creche: uma aproximação em um grupo já constituído**

*Rúbia Eneida Holz<sup>1</sup>*

## **1 Introdução**

Pensar em um bebê que, desde o seu nascimento, permanece em contato apenas com o meio familiar (mãe, pai, irmãos, parentes e vizinhos) e, de repente, ingressa em outra esfera social, como a creche, enseja, sem dúvida, reflexões. A inserção neste espaço de educação coletiva provoca uma mudança efetiva na rotina dos envolvidos, bem como implicações no estabelecimento de novos vínculos afetivos.

O objetivo principal deste artigo é a análise da inserção de um bebê em um grupo já constituído. Para dar sustentação e atingir esse objetivo, parte-se de um projeto de observação sistemática e não participativa em um grupo de bebês de uma creche da Prefeitura Municipal de Florianópolis, durante o mês de setembro de 2011, em que um bebê foi inserido. Os dados desta observação foram obtidos a partir de fotografias, filmagens e registros diários por escrito.

Os sujeitos deste estudo foram 16 bebês com idades entre 4 meses e 1 ano e 4 meses, suas docentes (1 pedagoga regente/40 horas e 2 auxiliares de sala/30 horas) e a mãe do bebê em inserção na unidade educativa em questão.

A observação ocorreu durante duas semanas, num total de 40 horas, através de registros escritos, filmicos e fotográficos, centrando-se na ação docente com relação ao bebê que se inseriu (uma menina de 6 meses), sua família e o grupo de crianças.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil, NDI/UFSC. Membro efetivo do magistério na Rede Municipal de Florianópolis.

Para melhor fluidez da reflexão pretendida, este artigo está organizado em três partes. Primeiro, apresenta uma aproximação da discussão dos termos utilizados para descrever este período de entrada de crianças novas na creche; segue com o mapeamento dos indicativos apresentados pelos documentos legais, principalmente as publicações do MEC acerca do tema; e finaliza com reflexões tecidas a partir da observação do processo de inserção de um bebê.

## **2 Adaptar ou inserir?**

De maneira geral, os debates na área da Educação Infantil acerca das concepções de criança e infância contribuem, sobremaneira, para a transformação dos termos que descrevem a ação pedagógica com as crianças. Pode-se considerar que a forma como se denomina a entrada dos bebês e das crianças na creche passou e passa a ser revista a partir dessas discussões.

Ao se fazer um levantamento na literatura especializada, percebe-se que o termo adaptação foi, e ainda é, o mais utilizado quando se fala desta etapa inicial da criança nas instituições de Educação Infantil, ainda que a palavra inserção ou inserimento venha ganhando espaço a partir das discussões de autores italianos.

Segundo o dicionário Michaelis (1998), adaptação significa “ação ou efeito de adaptar, [...] processo pelo qual os indivíduos passam a possuir caracteres adequados para viver em determinado ambiente, [...] acomodar”.

Partindo dessa perspectiva, Novaes (1976, p. 17) defende que a adaptação “relaciona-se às modificações necessárias do indivíduo para responder às circunstâncias, sugerindo vinculação do indivíduo com o meio e, como tal, implica processo dinâmico referente a tais condições”.

Em linhas gerais, o termo adaptação aparece como uma acomodação ou um ajustamento ao meio. Mais especificamente, quando se trata de um processo em uma instituição de Educação Infantil, o termo remete ao ajustamento a um padrão já estabelecido.

Em contrapartida, o termo inserção, no dicionário Michaelis (1998), significa “ato ou efeito de se inserir”, sendo apontado como sinônimo de incluir, introduzir.

Inserção, como termo utilizado na Educação Infantil, segundo Bove (2002, p. 135), “[...] denomina a estratégia de dar início a uma série de

relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou em uma pré-escola pela primeira vez”.

Neste trabalho, optou-se pela utilização do termo inserção por defender-se que o processo de entrada das crianças na creche não pode ser entendido nos moldes sugeridos pelo termo adaptação. Sustenta-se essa defesa na afirmação de Vidal (1999, p. 17) de que esse momento não deve ser entendido “[...] como um processo em que a criança deve se amoldar, acautando e aceitando passivamente aquilo que lhe está imposto. A criança estaria então adaptada à instituição na medida em que pudesse apenas incorporar, ‘digerir’ o novo que se apresenta [...]”.

O processo de inserção é, portanto, um momento em que as crianças integram um grupo. Passam a fazer parte de um coletivo, criam vínculos com os adultos e com as demais crianças e, da mesma forma, interferem na sua composição ou proporcionam uma reconfiguração do grupo.

Pode-se dizer, então, que se compreende o termo inserção como o mais adequado, uma vez que se entende a criança como um sujeito ativo socialmente e produtor de cultura com múltiplas dimensões – biológicas, sociais, históricas e psíquicas – a serem consideradas (JOÃO, 2007). Isso pesa ainda mais se se levar em consideração que as crianças possuem uma natureza singular de modificar o meio e a cultura no contexto em que estão inseridas.

### **3 Aspectos legais da inserção**

A ação pedagógica com os bebês e o período de inserção dos mesmos na creche trazem especificidades que as propostas orientadoras na Educação Infantil devem contemplar. Há alguns documentos legais que orientam e direcionam os aspectos pedagógicos nas instituições de Educação Infantil. Entre esses, podem-se citar: 1) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); 2) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); 3) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento de ordem mandatória, consideram as creches como instituições que atendem crianças e atuam em ação complementar às famílias. O artigo 8º, III das Diretrizes prevê a “participação, o diálogo e a escuta cotidiana das

famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009). Esse é um aspecto importante a ser considerado, uma vez que, no período de inserção, existe a necessidade de se estabelecer entre os profissionais e as famílias uma relação de abertura e respeito.

Percebe-se que a ação pedagógica com as crianças, principalmente com os bebês, deve estar articulada com as ações das famílias, vistas como parceiras neste processo, conforme define o artigo 7º, II das Diretrizes (BRASIL, 2009). Neste período de inserção dos bebês nas creches, as instituições necessitam ainda mais desta parceria. Inaugura-se, neste momento, uma relação composta por um tripé: profissionais-crianças-famílias. E, nesse sentido, pode-se afirmar que não é apenas a criança que passa pelo processo de inserção, mas também os profissionais e a família.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), sob o tópico de “Acolhimento das famílias e das crianças na instituição”, coloca que as crianças podem apresentar reações diferentes durante este período (choro excessivo, alterações de apetite, isolamento e até adoecimento) e aponta que as instituições “devem ter flexibilidade diante dessas singularidades ajudando os pais e as crianças nestes momentos” (BRASIL, 1998, p. 80). O documento sugere algumas medidas para minimizar os problemas de inserção.

Por fim, o Referencial dá orientações sobre a organização com as famílias. Sugere que na primeira reunião de pais seja explicado a eles o porquê dos horários reduzidos nos primeiros dias, da necessidade de acompanhar seus filhos e de, se saírem da unidade, ficarem de sobreaviso para qualquer eventualidade em que a creche precise entrar em contato.

Do mesmo modo, o documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010), sugere a realização de uma entrevista para conhecer melhor os hábitos da criança (sono, higiene, alimentação...). Segundo o documento, esta “[...] é uma boa oportunidade para apresentar às famílias um pouco do trabalho que é realizado na instituição” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 5).

Os documentos indicam, igualmente, diretrizes sobre como os profissionais devem planejar e ser capazes de perceber este momento de inserção como especial para as crianças e as famílias. Para minimizar a insegurança e o medo durante a inserção, sugere-se que a criança possa trazer um objeto querido (chupeta, brinquedo preferido...) (BRASIL 2009). O Refe-

rencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998) também se refere a esses objetos de transição como uma forma de a criança ter alguma referência conhecida neste novo ambiente.

Apesar dos avanços em relação à parte legal, o processo de inserção de um bebê na creche ainda é uma temática que pode ser considerada pouco explorada pela literatura relativa aos estudos da pequena infância, principalmente aquela que trata das crianças que ingressam nas unidades de Educação Infantil durante o ano e se deparam com um grupo já constituído. Ou seja, os estudos existentes, como do grupo de pesquisa liderado por Rossetti-Ferreira (2004), de Rapoport (2005) e outros, comumente se referem ao período inicial do ano, quando há a constituição do grupo para o ano letivo. É quase inexistente a referência a este processo quando o grupo já está constituído, ou seja, durante o ano letivo, quando, na Educação Infantil, é comum a entrada de novas crianças.

## **4 A ação docente no processo de inserção**

Com o foco na ação docente, cabe agora uma análise e reflexão acerca dos principais aspectos envolvidos no processo de inserção de um bebê na creche. Assim, alguns itens foram elencados: a criança em inserção, o grupo de crianças que a acolhe e a sua família, por considerar que o período de inserção de um bebê na creche não é um processo isolado da criança. A criança, sua família, o grupo no qual se insere são as instâncias que, de alguma forma, sentem as mudanças e, desse modo, merecem especial atenção na composição da ação docente neste período.

### **4.1 A criança em inserção**

Um bebê que começa a frequentar a creche pela primeira vez vive o duplo desafio de se inserir em uma nova rotina de horários, alimentação e atividades e, ainda, de estabelecer vínculos afetivos com outras pessoas que até então não faziam parte das suas relações sociais.

A presença de adultos estranhos ao seu convívio e de um grupo de crianças até então desconhecidas, geralmente, provocam no bebê recém-chegado reações diversas. Sob diferentes formas de comunicação, os bebês podem expressar ansiedade, insegurança, estranhamento, desconforto e até medo do novo ambiente, apresentando choro ou outras manifestações. Isto é corroborado por Rizzo (2000, *apud* RAPOPORT, 2005, p. 36) ao afirmar

que “[...] a criança pode somatizar seus sentimentos [...] apresentando sintomas físicos como febre, vômitos, diarreia, bronquite, alergias, etc.”.

Ao analisar os registros desta pesquisa, observa-se que, na primeira semana de inserção, o choro da BB<sup>2</sup> em questão é uma manifestação que aparece diariamente. Nos primeiros dias, o bebê apresentou o choro com mais intensidade. Mas, a partir do quarto dia, o choro começou a ficar mais contido e o colo e a chupeta a ajudaram a se acalmar. Isso, porém, não significa que a partir daquele momento não houvesse mais choro, principalmente, porque a inserção não é um processo com características lineares.

Inicialmente, quando a BB chorava muito, a mãe era chamada para acalmá-la. Imediatamente, ela parava de chorar. Acrescenta-se a esse momento mais uma questão que torna a separação da mãe algo não compreensível para o bebê: a amamentação. Além de todos os outros aspectos com que a criança deve lidar, esse é mais um que gera aflição.

Mello (2003, *apud* RAPOPORT, 2005) defende que não se deve interromper a amamentação; que, na impossibilidade de a mãe se deslocar até a creche para amamentar, ela pode mandar o leite materno para que seja dado ao bebê. Ainda, segundo a autora, a recomendação da OMS é de que até os 6 meses a amamentação seja exclusiva e somente a partir dessa idade seja complementada a alimentação, até os 2 anos de idade.

Não obstante, a alimentação do bebê vai, gradativamente, passar por mudanças: mesmo que ele continue mamando no peito em casa, na creche ela receberá alimentos diferentes (a mãe trabalha longe e não consegue tirar seu leite para trazer em mamadeiras). Nesse caso específico em estudo, a mãe iniciou a transição para a mamadeira em casa, mas o bebê ainda resistia em aceitar. Ainda assim, mesmo que recebesse o leite materno, este seria dado na mamadeira e oferecido por um adulto diferente da mãe.

Com relação às estratégias utilizadas pelas docentes para acalmar a BB, estas variaram desde oferecer-lhe brinquedos, embalar no colo, oferecer a chupeta e até sair da sala. A BB mostrou-se entretida, principalmente, com brinquedos e chocalhos que faziam barulho. Tudo isso era feito com o intuito de distraí-la, o que pode ser entendido como estratégia.

---

<sup>2</sup> BB – criança inserida no grupo; as demais, já frequentadoras do grupo, serão referidas como BB1, BB2, BB3 e assim sucessivamente.

Cabe ressaltar aqui que, segundo Tristão (2004), o planejamento do período de inserção de um grupo de berçário deve ser pensado em termos de “[...] *tempos, espaços e relações*” (p. 6). Parece que, à medida que o espaço e as pessoas que nele estão começam a ser mais familiares, o bebê começa a se mostrar mais calmo e seguro. Acredita-se, porém, que o real motivo de tal angústia frente ao novo seja a separação da mãe e/ou familiares. Daí a importância de o professor da Educação Infantil pensar nesses três elementos, indicados pela autora, como essenciais ao processo de inserção de um bebê na creche.

#### **4.2 O grupo que recebe um novo colega**

O grupo de bebês, diante da chegada de uma nova criança, também pode apresentar reações desencadeadas pelo processo de inserção. Afinal, um grupo de crianças que convive há certo tempo já possui ritmos e rituais próprios que o caracterizam. Esse é um aspecto que não é considerado pela ou na maioria dos estudos. É mais um desafio para os docentes. Estes, além de cuidarem do novo membro, precisam atender os interesses de todo o grupo.

Na observação de campo, registrou-se que a professora assumiu a inserção da BB, e as demais crianças do grupo ficaram aos cuidados da professora auxiliar. Por diversas vezes, a professora auxiliar saiu com o grupo para o solário, deixando a professora atender a BB. Acredita-se que esta foi uma solução encontrada pela professora para criar um vínculo afetivo com ela.

Segundo Schmitt, (2011, p. 6),

[...] a atenção individual precisa ocorrer, e sua qualidade depende também da confiança que os adultos depositam nas crianças e no espaço que ele organiza. Exige deste profissional não apenas o planejamento das ações em que ele estará presente, mas também nas situações em que estará distanciado.

O novo integrante, mesmo que involuntariamente, acaba por determinar uma mudança na rotina de todos os envolvidos no processo (professores e demais crianças do grupo).

Os profissionais se deparam com um momento delicado; a diminuição da mediação com as demais crianças gera um novo movimento no grupo, ou seja, a presença da nova criança promove mudanças nas relações intragrupo. As crianças do grupo reagem e manifestam-se de diferentes ma-

neiras. Por já conhecer o grupo foco antes da observação<sup>3</sup>, foi possível perceber, claramente, as mudanças de comportamento diante da chegada do novo bebê.

A citação a seguir ilustra uma das muitas atitudes, como a curiosidade dos bebês em relação à BB.

Sentada no tapete e entretida com alguns brinquedos, BB manuseia uma boneca, sozinha, recostada em uma almofada. Sem que BB perceba, BB1 se aproxima, engatinhando, e se senta ao seu lado. Concentra-se na sandália da BB, que tem uma borboleta colorida e saliente. Com os dedinhos, começa a tocar a sandália e, em seguida, tenta arrancar a borboleta. Ao perceber o que a colega descobriu, BB2 se aproxima e também tenta arrancar a borboleta da outra sandália da BB. Nesse exato momento, BB se irrita com as duas crianças mexendo em suas sandálias, tenta empurrá-las, mas elas insistem empurrando-a para trás. BB começa a chorar baixinho e olhar para as professoras que estão atendendo outras crianças (ela parece pedir ajuda). Quando percebe que não obtém a atenção que queria, chora mais alto e sacode as pernas e braços sem parar. BB1 e BB2 não desistem e continuam tentando arrancar as borboletas das sandálias. A professora, prontamente, pega a BB no colo e a acalma, dizendo que sua sandália é muito bonita e os colegas tinham adorado. Contrariada, BB1 começa a chorar e BB2 também. A professora, então, pede que parem, dizendo que elas não têm motivos para chorar; oferece, então, outros brinquedos aos dois bebês (Relatório de observação [1], 25/08/2011).

Depois dos primeiros dias de inserção, em que se percebeu muita curiosidade em relação ao novo integrante, o grupo passou a demonstrar inquietação, agitação e diversas tentativas de atrair a atenção das profissionais, exemplificadas no relato a seguir:

BB está no colo da professora que a acalma depois da saída da sua mãe da sala. BB3 engatinha em direção à professora e começa a chorar sem motivos aparentes. BB4, que estava próximo à professora, também começa a chorar. Em seguida, o choro parece generalizado. Apenas BB6 e BB7 brincam de entrar e sair de um berço e parece nem se darem conta do que acontece na sala. Alguns minutos depois, a professora tenta dar a mamadeira para a BB, enquanto BB8 e BB6 se aproximam. Ambos se tocam nos cabelos próximos às pernas da professora que alimenta a BB. Em seguida, a professora pede licença para passar pelos bebês e vai em direção à porta. Quando a professora fica de costas para as duas crianças, uma morde a outra no rosto. A professora auxiliar está no trocador com um bebê e, em tom de voz alto, pede ajuda à professora para socorrer o bebê mordido (Relatório de observação [2] 26/08/2011).

---

<sup>3</sup> A pesquisadora é Auxiliar de Ensino desta creche e acompanha a turma desde o início do ano; por isso, consegue perceber as alterações no grupo.

Além da agitação da turma e da tentativa de chamar a atenção, percebida no último relato, levanta-se a questão da emoção. Segundo Wallon (*apud* GALVÃO, 1995, p. 64), “[a]tividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação”. Isso confirma o efeito do choro generalizado, descrito no episódio 2. Mello (2007, p. 96) corrobora isso ao afirmar que a criança percebe as “[...] emoções do adulto por meio do toque, da fala e do olhar”.

A questão da estrutura também chama a atenção neste momento, principalmente no que se refere à proporção adulto/criança. Atualmente, na rede de ensino da qual a creche pesquisada faz parte, são contratados dois adultos profissionais, um professor e um auxiliar de sala (por período), para atender 15 bebês. Estes dois profissionais não conseguem ouvir o que as crianças têm a dizer e não têm condições de se envolver nas suas singularidades.

### **4.3 A família em foco**

Geralmente, em nossa sociedade contemporânea, a família (mãe, pai, avós, irmãos, vizinhos, amigos...) apresenta-se como o principal contexto relacional dos bebês, antes de estes ingressarem em uma instituição de Educação Infantil. E este ambiente cultural e social no qual o bebê está inserido é diferente do ambiente da creche, sem contar com as diferenças dos elos afetivos que caracterizam as relações nesses dois espaços sociais.

A inserção de um bebê na creche promove grandes mudanças, tanto na vida dele mesmo como na de seus familiares mais próximos.

Segundo Amorim, Vitória e Rosseti-Ferreira (2000, p. 122),

[...] o ingresso na creche implica que os pais confrontem-se com toda uma malha de significações próprias da cultura em que estão inseridos e por aquelas construídas ao longo de sua própria história de vida. Ao mesmo tempo, inserção na creche implica que bebês e familiares passem a encontrar-se imersos em um novo meio físico, social, ideológico e simbólico. Esse novo contexto irá propiciar novos contatos e experiências [...].

Esse encontro e confronto entre os contextos das famílias e da creche podem gerar sentimentos múltiplos, desde a identificação até o estranhamento extremo, tanto para os familiares quanto para os profissionais da instituição. Para as autoras antes citadas, as primeiras relações estabelecidas com as famílias podem interferir, sobremaneira, no processo de inser-

ção da criança. Ou seja, as famílias fazem parte deste processo e precisam ser consideradas na ação pedagógica.

A atenção dada às relações que se constroem entre os professores e os familiares poderá amenizar esta confrontação de significações. Ao estabelecer uma relação que favoreça a escuta, o reconhecimento da diversidade, a confiança e a troca entre ambos, o estabelecimento de vínculos entre os bebês, os professores e as famílias poderá ser facilitado.

A este respeito, coloca-se, a seguir, o registro do que foi colhido durante a observação:

No solário, o grupo de crianças do berçário brinca livremente enquanto a mãe sentada, com seu bebê (5 meses) no colo, conversa com a professora que está ao seu lado, no primeiro dia de inserção na creche. O diálogo é permeado por perguntas e respostas que buscam conhecer melhor os hábitos da criança. A professora pergunta: Então, mãe, como é a alimentação da BB em casa? Ela mama no peito? Já come salgado? Come frutas? Toma mamadeira? A mãe responde que ela não aceita alimentos salgados ainda, come algumas frutas e que prefere mamar no peito. Mas, desde que soube que seria chamada para a vaga na creche, começou a dar mamadeira em casa para facilitar a inserção do bebê. A professora explica como é a alimentação da creche e coloca para a mãe que fará a transição da alimentação a que o bebê está acostumado em casa para a da creche aos poucos. Porém, precisa da ajuda da mãe em casa e pede que comece a insistir mais na alimentação salgada em casa. A mãe concorda e diz que vai trazer o leite específico que o bebê toma em casa pelo menos nos primeiros dias de inserção (Relatório de observação [3], 26/09/2011).

Esse diálogo, acima reproduzido, aponta a preocupação da professora em saber sobre os hábitos alimentares da BB no seu ambiente familiar e em reduzir o estranhamento da criança com relação à alimentação oferecida na creche. Indica a posição de quem precisa conhecer os hábitos e jeitos de ser daquele que chega (a professora), bem como a posição daquele que assume a função de porta-voz da criança, a família.

Isso fica claro em Bove (2002, p. 136), quando afirma que “[...] à medida que os pais e o professor vão familiarizando-se entre si, também vão criando vínculos, e a criança se beneficiará desses vínculos cada vez mais estreitos entre professores e pais”. No contexto pesquisado, apesar de, em alguns momentos, a mãe demonstrar certa insegurança ao espiar o que acontecia na sala pela janela, demonstrou muita maturidade ao procurar não passar esta insegurança ao seu bebê.

Outro aspecto relevante a se destacar da cena descrita no excerto transcrito é a presença da mãe no grupo durante os primeiros dias da criança na

instituição. Bove (2002) afirma que a presença e a permanência de uma pessoa do contexto familiar da criança são de extrema importância, pois vão permitir que os familiares da criança a observem em um ambiente diferente do familiar. Do mesmo modo, Mantovani e Terzi (1998) apontam que a presença de um familiar com o qual a criança possua vínculo afetivo pode ajudá-la a reconhecer, de forma segura, o novo ambiente e a aceitar, com mais tranquilidade, as novas relações que se iniciam.

Ainda no contexto observado, foi possível perceber que a permanência do bebê em inserção na creche foi aumentando, gradativamente, enquanto a presença da mãe foi diminuindo a partir do segundo dia de inserção.

No primeiro dia, o combinado entre a mãe e a professora foi que o bebê permaneceria duas horas na unidade, durante 2 dias (depois aumentaria 1 hora progressivamente, alternando os turnos matutino e vespertino para que o bebê criasse laços de afinidade com as professoras auxiliares em ambos os períodos). A mãe poderia sair da sala quando se sentisse confiante e a criança não apresentasse sinais de sofrimento com a separação.

Alguns autores, como Bove (2002, p. 137), não questionam mais “[...] se é apropriado ou não providenciar uma separação gradativa mediada por um adulto. Atualmente, a questão é qual a melhor maneira de tornar essa transição da família à creche mais fácil.”

A partir da observação de campo, tem-se a impressão de que a família precisa ser orientada quanto ao papel que deve desempenhar na creche. Neste caso específico, percebe-se que a mãe foi devidamente orientada pela professora quanto às rotinas da creche e foi, inclusive, encorajada a fazer parte do processo, estabelecendo vínculo de parceria. Se a mãe é bem recebida e faz parte do processo de maneira ativa, o bebê poderá perceber, nos seus gestos e olhares, que aquele é um ambiente que a faz se sentir bem. Esse pode ser o primeiro indicativo ao bebê de que aquele novo espaço também pode ser bom para ele.

Outra questão que carece de uma reflexão é a de que o tempo dos bebês não é o mesmo do adulto. Contudo, aparentemente, quem determina o processo de permanência do bebê e da mãe em sala são os adultos profissionais.

Atualmente, muito se anuncia sobre a necessidade de ouvir a criança, mas, neste caso, sua voz é considerada? Ou seja, o seu tempo é respeitado? E suas necessidades individuais, no diálogo com as necessidades da família e da instituição, são devidamente respeitadas?

Bove (2002, p. 136) defende, ainda, que “[o] processo de inserção requer um ambiente cuidadosamente planejado e preparado, que transmita mensagens imediatas de acolhimento e respeito a crianças e famílias”. Mas o que dizer, a este respeito, sobre a inserção de um bebê durante o ano em um grupo já constituído? As estratégias de inserção devem ser as mesmas que se adotam no início do ano, quando o grupo inteiro e suas famílias passam pelo processo de inserção juntos?

No tempo desta pesquisa, não foram encontrados estudos que respondam a tais indagações, mas sabe-se que a ação docente deve-se preocupar com esta questão, que permeia seu grupo durante todo o ano.

## 5 Considerações finais

A ação docente na Educação Infantil possui um importante papel que é o de realizar a mediação do trabalho de educar e cuidar com as ações das famílias. O momento da inserção de um bebê na Educação Infantil exige do professor um planejamento e uma busca por mediar a transição e a inserção da criança na creche.

Os principais aspectos envolvidos no processo de inserção de um bebê na creche, elencados por este estudo, mostram a criança em inserção mais segura a partir do momento em que o espaço e as pessoas que nele estão começam a ser mais familiares. Daí a importância de o professor da Educação Infantil refletir acerca do planejamento do espaço, do tempo e das relações que se estabelecem no contexto da creche. Desafio maior é o de pensar neste planejamento com o trabalho em andamento, em um grupo já constituído.

O grupo de crianças já constituído durante certo período que acolhe a criança recém-chegada representa um desafio para o professor. Além de outras necessidades, ele necessita dispensar atenção ao recém-chegado e atender as demais crianças. Esta questão gera nos professores e no grupo uma mudança de rotina, já que o grupo apresentava um movimento e agora passa a ter outro.

Outro aspecto elencado na inserção de um bebê na creche é a família deste bebê. Fica claro que a família precisa ser orientada quanto a seu papel neste processo, e percebe-se que uma parceria facilita muito a ação docente.

Com relação à análise documental, evidenciou-se que, na sua maioria, os documentos demonstram uma preocupação maior com a inserção no período inicial do ano, quando crianças da mesma turma iniciam juntas

o período de inserção. O mesmo acontece quanto às orientações a respeito do planejamento dos profissionais, a organização do tempo e espaço, e a organização da instituição em geral.

Esta constatação pode servir de parâmetro para que os docentes e pesquisadores comecem a estudar e refletir acerca das inserções que acontecem no decorrer do ano, em todos os grupos da Educação Infantil. Uma inserção em grupo no início do ano é bem diferente de uma inserção durante o ano, em um grupo que já está constituído, já com um movimento próprio. Existem diferenças que caracterizam ambos os momentos e que parecem passar despercebidas pelos profissionais da área.

Apesar dos interessantes resultados desta pesquisa, é preciso admitir que são resultados da análise de um caso. Mesmo assim, trazem indicativos importantes para a continuidade de futuras pesquisas acerca da temática.

## Referências

AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.

BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 262 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Organização do texto: Valmir A. Siqueira et al. Rio de Janeiro: Esplanada, 1997. 240 p.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 outubro 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 01 outubro 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 01 outubro 2011.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995. Disponível em: <[portal.mec.gov/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf](http://portal.mec.gov/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf)>. Acesso em: 01 outubro 2011.

FLORIANÓPOLIS. Diretoria de Educação Infantil. **Inserção**: mais que chegar, acolher! Florianópolis, janeiro de 2010. Disponível em: <[portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16\\_02\\_2011\\_11.00.45.5287056f9ac48e8178c3c9f5b54d5692](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_02_2011_11.00.45.5287056f9ac48e8178c3c9f5b54d5692)> Acesso em: 01 outubro 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis**. SME, 2010. Disponível em: <[www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12\\_05\\_2010\\_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a)>. Acesso em: 01 outubro 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOÃO, Janaína da Silva. **Educação infantil para além do discurso da qualidade**: sentidos e significações da educação infantil para famílias, professores e crianças. Florianópolis, SC, 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: 0 a 3 anos** – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 173-184.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Florianópolis: **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. (Dicionários Michaelis). 2259 p. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=adaptacao>> Acesso em: 18 novembro 2011.

NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**: diagnóstico e orientação. Petrópolis: Vozes, 1976.

RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à creche**: a importância da atenção de pais e educadores. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SCHMITT, Rosinete. **Bebês na creche**: possibilidade de múltiplas relações. 2011. Disponível em: <[http://portal.pmf.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2011\\_13.30.14.06bea59e84b280ba18e3fef8aebda22.pdf](http://portal.pmf.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.30.14.06bea59e84b280ba18e3fef8aebda22.pdf)>. Acesso em: 10 dezembro 2011.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. Disponível em: <[jornal.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/download/9360/8612](http://jornal.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/download/9360/8612)> Acesso em: 12 dezembro 2011.

VIDAL, Jussara. O processo de adaptação nos centros de juventude. In: DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (org.). **Adaptação**: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).

# **O trabalho docente na inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil: um estudo de caso em um CEI no município de Joinville<sup>1</sup>**

*Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi<sup>2</sup>*

## **1 Introdução**

O reconhecimento legal da Educação Infantil como etapa inicial de um processo de educação formal do sujeito deu-se recentemente. Tal fato restringiu por várias décadas o acesso de crianças brasileiras a uma etapa única e importante no seu processo educacional. Pode-se dizer que, no processo histórico que envolve a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96 foi fundamental para a regulamentação desta etapa no processo de educação escolar do sujeito, oficializando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

A partir da LDBEN de n.º 9493/96 e da pressão da sociedade, instituições de ensino, de modo geral, dentre elas as que oferecem Educação Infantil, passaram a receber crianças com deficiências (física, visual, intelectual e auditiva), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com mais frequência.

É importante destacar que a educação inclusiva, termo que designa uma proposta de educação para todos, abrange a inclusão de todas as crian-

---

<sup>1</sup> Orientadora: Professora Sônia Maria Ribeiro, vinculada à Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, com doutorado pela Universidade Metodista de Piracicaba, atua na linha de pesquisa referente às temáticas: Trabalho Docente e Diversidade. E-mail: soniavile@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão – IBPEX. Pedagoga pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. E-mail: gepezzi@ig.com.br.

ças nos espaços educativos, independentemente de suas condições físicas, étnicas, religiosas, intelectuais, emocionais, linguísticas e sociais.

Ao longo da minha carreira docente, pude acompanhar as dificuldades e os sentimentos negativos que os professores demonstravam ao realizar o trabalho pedagógico junto às crianças com deficiências; sentimentos como angústia, desânimo e até mesmo impotência refletiam o impacto que a inclusão provocava no trabalho destes docentes, basicamente pelo fato de se sentirem despreparados para trabalhar com crianças consideradas diferentes em um mesmo espaço.

Tal experiência instigou-me a lançar um olhar investigativo sobre esta questão a fim de conhecer um pouco mais a respeito desta temática, o que resultou na elaboração deste artigo, que tem como objetivo geral analisar como os docentes vêm realizando seu trabalho junto às crianças com deficiências em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de educação de Joinville.

No referencial teórico serão abordados alguns aspectos da Educação Infantil, da educação inclusiva junto às crianças com deficiências, bem como as atribuições e o papel do professor que trabalha com as crianças de 0 a 5 anos de idade<sup>3</sup> em instituições de Educação Infantil. Em um segundo momento, será apresentada a metodologia utilizada, o Centro de Educação Infantil (CEI) onde este estudo foi realizado, as análises e considerações finais.

## 2 Desenvolvimento

Ao longo da história da Educação Infantil brasileira, vários avanços, retrocessos e rupturas contribuíram para que na atualidade a Educação Infantil seja, pela força da lei e pressão da sociedade, a primeira etapa da Educação Básica.

Alguns documentos serviram de referência para consolidar a forma como a Educação Infantil foi se estruturando no Brasil: podem-se citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n.º 22/98 e Resolu-

---

<sup>3</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as creches atendem as crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola as crianças de 4 a 6 anos de idade.

ção CNE/CEB n.º 01/99) e a sua revisão no ano de 2009.

Com a regulamentação da LDB 9394/96 e a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, passou-se a reconhecer como principal objetivo das instituições de Educação Infantil promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo a aprendizagem de diferentes linguagens (oral, escrita, visual, musical, entre outras), os processos de construção de conhecimentos e os direitos à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com crianças de diferentes faixas etárias.

De acordo com o documento “Introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 19), publicado pelo Ministério da Educação, as propostas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Diante do que foi exposto e considerando que neste artigo o objeto de pesquisa envolve a educação inclusiva de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Infantil, o documento já citado anteriormente (BRASIL, 2010, p. 11) afirma que para garantir o atendimento de tais crianças são necessárias

[...] medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitem sua capacidade de intervir na realidade e participem das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fortaleceram os movimentos que vinham se delineando na área da educação referentes ao ingresso de crianças com deficiências (física, visual, auditiva e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação, que até aquele momento eram atendidas por instituições de ensino especial, no sistema educacional regular. A educação inclusiva, que contempla a educação especial, reconhece o direito destas crianças ao acesso às instituições de ensino regular, surgindo assim a escola para todos, uma escola que visa incluir todos com vista a uma sociedade inclusiva e democrática. Porém, Bueno (2008, p. 57) nos alerta para o antagonismo que há entre uma sociedade democrática e inclusiva:

Se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente inclusiva. Esta diferença não é apenas semântica, mas política, e aponta em uma direção diametralmente oposta àquela defendida pela grande maioria dos analistas e políticos progressistas do passado, qual seja, a da construção de uma sociedade democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilegiamento das elites sociais.

Na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, reuniram-se 25 organizações internacionais e representantes de 88 governos mundiais, que reafirmaram o compromisso com uma Educação para Todos.

Um dos princípios discriminados na Declaração de Salamanca é de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, sem discriminação devido às suas características físicas, sociais, linguísticas, emocionais, intelectuais ou outras (BRASIL, 2011).

Vários documentos e leis federais regem a Educação Especial no Brasil; um dos principais que podem ser citados foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Em tal documento, o público atendido pela Educação Especial é composto por crianças com deficiências, que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento, que possuem alterações qualitativas nas interações sociais e na comunicação, assim como crianças com altas habilidades/superdotação que demonstram elevado potencial em uma ou mais áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008).

Com a inclusão das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas e instituições de Educação Infantil, o desafio de educar tornou-se ainda maior, evidenciando a importância da formação do professor no desenvolvimento de

um trabalho comprometido com a educação na e para a diversidade.

No contexto atual, em que de um lado há uma escola entre cujas funções está a elaboração de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, com a exigência de oferecer uma educação com mais qualidade, e, de outro, a inserção das crianças com deficiências nestes espaços, garantidos os mesmos direitos que as crianças sem deficiências, surgem diversos questionamentos, sendo que muitos deles são direcionados ao professor, basicamente pelo fato de recair sobre ele a responsabilidade de oferecer uma educação com qualidade.

Segundo Tardif (2011, p. 210), pesquisador renomado na área do trabalho e formação docente, oito elementos são fundamentais na realização do trabalho docente e podem auxiliar na solução das inúmeras dificuldades que surgem no cotidiano do professor.

O professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica transformada em hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural proveniente da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de discutir com eles e de fazer valer o seu ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma classe de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que negocia o seu papel; deve ser capaz de identificar certos comportamentos e de modificá-los numa certa medida, etc.

Para contemplar todos estes elementos apontados por Tardif, é indispensável investir na formação dos professores, pois é necessário “refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas” (NÓVOA, 2012, web).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, os profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil iniciaram um processo de construção de uma nova identidade, com saberes e características específicas de um professor da primeira infância. Freire (1999, p. 79) comenta algumas exigências a serem cumpridas por este profissional durante a implementação de uma proposta pedagógica, sendo necessário que

[...] a educadora tenha uma intenção educativa planejando sua função de mediadora das aprendizagens das crianças, de lançar desafios com base na avaliação de todo o processo educativo. Isso sugere que ela necessita – além de ser reconhecida como profissional, receber condições de trabalho, plano de carreira e salário dignos – ter uma formação condizente com sua função e dispor de oportunidades para refletir continuamente sobre seu trabalho

com base em uma formação permanente em serviço.

O processo histórico envolvendo a estruturação e legalização da Educação Infantil instigou mudanças significativas no modo de se compreender e trabalhar com o ensino-aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos, levando o professor a rever sua atuação junto a estas crianças e, mais recentemente, a sua mediação no processo de educação de crianças com deficiência na Educação Infantil.

### **3 Metodologia**

Este estudo tem como objetivo analisar como os docentes vêm realizando o trabalho junto às crianças com deficiências em um Centro de Educação Infantil – CEI da rede municipal de educação de Joinville. Caracteriza-se como uma pesquisa de campo descritiva do tipo estudo de caso. A fim de obter os dados necessários ao atendimento do objetivo, utilizou-se como instrumento de pesquisa questionário e observação.

Vale neste momento fornecer algumas informações do CEI. A instituição onde foi realizado o estudo fica localizada em um bairro de periferia de classe média. Tem atualmente 180 crianças de 0 a 5 anos de idade em regime integral e parcial, distribuídas pelos períodos em dez turmas, sendo dois matutinos, dois vespertinos e seis turmas de período integral. Trabalham nesta instituição 33 funcionárias, entre professoras, auxiliares de educadora, serventes, cozinheiras, secretária, direção e coordenação pedagógica. O prédio do CEI é composto por dois pisos, com dois lances de escada, porém não possui rampa ou elevador, dificultando o acesso de pessoas e/ou crianças com deficiências, o que evidencia a falta de acessibilidade arquitetônica.

O questionário, que antecedeu as observações, foi entregue para quatro professoras das quatro turmas envolvidas na pesquisa e a professora de Educação Física, que atende todas as crianças do CEI. O instrumento contou com três perguntas de anamnese e seis perguntas abertas.

Nesta instituição foram observadas, no decorrer de 40 horas, as turmas do Maternal II, I Período e II Período, com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade respectivamente. Optou-se pela observação destas turmas pelo fato de que apenas nelas havia crianças com deficiências matriculadas. Além da observação em sala realizaram-se também observações nas aulas de Educação Física

ca, por considerar que nestas aulas as dinâmicas exigem formas diferentes de organização, ocasionando uma maior interação entre as crianças e professoras.

O corpo docente do Maternal II é composto por uma professora e duas auxiliares, e nesta turma estão matriculadas 22 crianças de 3 anos, sendo 15 no período integral, três no matutino e quatro no vespertino. O período vespertino é frequentado pelo Leonardo, que tem esclerose tuberosa<sup>4</sup> e epilepsia com crises convulsivas, sendo que ele se comunica com poucas palavras, não tem o controle dos esfíncteres, toma diariamente medicamentos para o controle da epilepsia, deixando-o muitas vezes sonolento e apático, e interferindo na sua participação durante as atividades.

A turma do I Período tem duas professoras e 23 crianças de 4 anos, que ficam na instituição em regime integral. Neste grupo está matriculado o Guilherme, que tem Síndrome de Down. O Guilherme faz acompanhamento com diversos profissionais desde o seu nascimento, frequenta o CEI há dois anos, não tem o controle dos esfíncteres, há dificuldades de compreensão da sua fala e ele interage com o grupo em boa parte das atividades.

A terceira turma observada foi o II Período, composto por uma professora e 19 crianças de 5 anos, que frequentam a instituição no período vespertino. Neste grupo frequenta o Bruno, que tem uma amputação congênita em um dos pés e usa uma prótese, que lhe permite realizar com naturalidade os movimentos do dia a dia.

A partir dos dados colhidos nos questionários e nas observações das professoras, foi possível fazer uma identificação da proximidade ou distanciamento entre o significado que as docentes atribuem à educação inclusiva e a sua prática pedagógica. Visando preservar a identidade das crianças envolvidas, os nomes aqui apresentados são fictícios e as professoras estão identificadas pelos códigos P1 (Maternal II), P2 e P3 (I Período), P4 (II Período) e P5 (Educação Física).

---

<sup>4</sup> “A Esclerose Tuberosa é uma doença genética com envolvimento de vários órgãos, principalmente cutâneo e cerebral [...] se caracteriza por tumores benignos envolvendo múltiplos órgãos” (PEREIRA, 2012, web).

## 4 Análise do cotidiano

Analisando inicialmente os dados obtidos por meio dos questionários aplicados junto às docentes, foi possível identificar que a faixa etária das mesmas oscila entre 25 e 34 anos, são docentes que estão trabalhando há pouco tempo na instituição, entre um a dois anos, e todas têm ensino superior, sendo que três delas já possuem pós-graduação a nível de especialização na área da educação.

Quando questionadas a respeito das experiências anteriores com crianças com deficiências, quatro delas mencionaram já ter vivenciado esta experiência em anos anteriores, sendo que apenas uma (P1) está trabalhando pela primeira vez com educação inclusiva de crianças com deficiências.

Na questão sobre os sentimentos que envolvem a prática das professoras na educação inclusiva, de maneira geral as docentes descreveram um sentimento de preocupação, insegurança e até mesmo desespero ao trabalhar com crianças com deficiências. Apenas a professora (P2) descreveu que esta experiência “*é um desafio muito grande, todos os dias temos novas surpresas, mas é muito gratificante e recompensador*”. Pode-se dizer que esta professora, ao contrário das demais, demonstra ter mais disponibilidade e não vê como algo negativo a presença de crianças com deficiências nas salas em que ela atua, sendo tais sentimentos indispensáveis na estruturação do trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. Na medida em que se sente desafiada e aceita o desafio, a professora parte em busca das respostas que a auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem destas crianças, visto que “*é da disposição de o professor estar na direção, estar voltado para seu aluno que dependerá a marca de sua contribuição ao desenvolvimento do aluno que lhe é confiado*” (ALMEIDA, 2010, p. 82).

Com relação à questão que visa identificar se os docentes participaram de cursos de formação continuada, apenas uma das docentes (P4) relatou ter participado de cursos voltados à educação inclusiva; as demais possuem apenas os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação universitária. Kassar (2007) comenta sobre o sentimento de incapacidade dos professores ao lidar com as crianças com deficiências, sendo que este despreparo é decorrência da falta de uma política de formação continuada de professores que promova o seu desenvolvimento profissional.

Na questão voltada a identificar o conceito que as professoras atribuíam à educação inclusiva, duas docentes (P4, P5) a definiram como o ato

de incluir as crianças com deficiências nas propostas realizadas, duas (P2, P3) conceberam a educação inclusiva como a valorização da diversidade humana, por meio do respeito às diferenças presentes entre as pessoas, viabilizando uma oportunidade para todos, e uma professora (P1) não respondeu a esta questão.

Percebe-se que, de uma maneira geral, as docentes compreendem a proposta da educação inclusiva como um processo educacional capaz de garantir as mesmas oportunidades a todas as crianças, independentemente de suas dificuldades ou deficiências. Desta forma, a educação oferecida às crianças com ou sem deficiências deve ter os mesmos objetivos, devem-se garantir espaços de interação, de desenvolvimento pessoal e de apropriação de conhecimentos para todos (FERREIRA; FERREIRA, 2007).

A última pergunta visou identificar se o planejamento das professoras contempla atividades voltadas aos direitos e necessidades das crianças com deficiências. As respostas apontaram uma unanimidade, pois todas afirmaram que se preocupam com as crianças com deficiências na estruturação dos seus planejamentos. Embora várias docentes tenham destacado que realizam adaptações em seu planejamento para atender as crianças com deficiências, ao analisar o plano apresentado pela professora, no dia em que foi realizada a observação, não foi possível identificar as adaptações discriminadas nos planejamentos, um indício de que as docentes, de maneira geral, até compreendem que é necessário um planejamento flexível, sem, no entanto concretizar tal necessidade, comprometendo a qualidade do seu trabalho.

Sendo assim, foi possível perceber o distanciamento entre a teoria e prática nas observações das atividades e nas mediações realizadas pelas professoras.

Durante a observação da prática pedagógica, as professoras P1 e P5 demonstraram em suas atitudes que valorizam mais as limitações das crianças com deficiências em detrimento das suas potencialidades, o que compromete a qualidade das intervenções e das exigências nas atividades propostas. Isso foi constatado na ação da professora P5 ao deixar a criança de lado nas atividades de Educação Física ou chamando-a por último para participar das brincadeiras. Estas atitudes podem acarretar diversas consequências, como afirmam Ferreira e Guimarães (2003, apud DRAGO, 2011, p. 82):

Os efeitos causados pela visão equivocada sobre pessoas com “deficiência” levam ao desconhecimento de suas potencialidades, o que acaba por conti-

nuar reforçando a crença sobre sua suposta incapacidade. Esse quadro só poderá ser alterado a partir do momento em que a condição de “deficiência” modificar-se, tomando em consideração também as potencialidades e possibilidades, e não apenas os defeitos e limitações dessas pessoas.

Em vários momentos, observou-se também o tratamento diferenciado dispensado às crianças com deficiências por parte de algumas docentes. A professora P5 não incentivava a participação delas nas atividades realizadas, mesmo quando as crianças do grupo cobravam esta atitude da docente, e a professora P1 não cobrava do Leonardo o cumprimento das regras como cobrava das demais crianças. Desta forma, as duas docentes demonstram não compreender a importância das interações sociais na aprendizagem do indivíduo. Rego (2011, p. 109) destaca a importância da interação para a aprendizagem, ao afirmar que

[...] o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo.

As professoras P2 e P3 procuraram realizar a sua intervenção com as crianças baseadas no princípio de valorização da diversidade humana, buscando alternativas para incluir a criança com deficiência em todas as propostas, de acordo com as suas potencialidades, sendo que optaram pela escolha deste tema devido ao fato de que, no início do ano letivo, uma das crianças do grupo expressou algumas atitudes de discriminação com o Guilherme, que tem Síndrome de Down. O projeto iria tratar das diferenças entre as pessoas, abordando as diversas etnias presentes na turma, as deficiências, além de receber no CEI pessoas com deficiências atendidas por associações como a Ajidev – Associação Joinvillense de Deficientes Visuais.

Pode-se dizer que a iniciativa das professoras de viabilizar a discussão entre os pares através de um projeto com temáticas envolvendo a diversidade social contribuiu na aceitação e respeito do grupo para com o Guilherme.

Porém, ao analisar a interação entre as crianças nas turmas do Maternal II e II Período, foram observadas situações em que as crianças ignoravam aquelas com deficiência, não as chamando para participar das propostas realizadas. Em outros momentos, o grupo considerava o Leonardo como uma criança que precisava ser constantemente vigiada e cuidada,

comportamento também presente nas atitudes da professora P1 e suas auxiliares, visto que as docentes pediam para as crianças segurarem o Leonardo pelas mãos ou braços para que ele não saísse da sala em algumas situações.

Não se considera errado impedir a saída do Leonardo da sala, mas sim o modo como isto se dá. É importante que a criança seja informada e orientada constantemente a respeito da importância de permanecer na sala, ou seja, elaborar coletivamente os limites.

Ao observar as relações sociais na turma do II Período da professora P4, verificou-se em vários momentos que o Bruno foi discriminado durante as brincadeiras, tendo as suas conquistas menosprezadas pelos demais colegas, como na ocasião em que uma menina da turma, ao perceber que apenas ela e o Bruno escolheram determinada atividade, logo mudou de ideia, optando por realizá-la junto às demais crianças, sendo que o Bruno, então, fez sua atividade sozinho. A professora P4 realizou várias conversas com as crianças, solicitando respeito por todos os colegas, incentivando a formação de novos grupos para as brincadeiras, mas não conseguiu reverter tal situação. Almeida (2010, p. 80) alerta que

[...] o professor precisa estar atento para os diferentes papéis vivenciados, como, por exemplo, os casos de não *aceitação*, de *discriminação* e de *estrelismo*, para facilitar a participação de todos no grupo e evitar a fixação de papéis. Também é preciso viabilizar a formação de outros grupos, além dos espontâneos, como grupos para elaboração de diferentes projetos, grupos para atividades de lazer etc., propiciando o convívio com o diferente e explicitando os motivos da formação de panelinhas (grifos do autor).

Os fatos analisados demonstram as dificuldades que existem no interior das instituições de Educação Infantil relacionadas à educação inclusiva no tocante à inclusão de crianças com deficiências, às relações sociais e ao trabalho docente. Ferreira e Ferreira (2007), ao abordarem a fragilidade que se vivencia na educação inclusiva, reforçam que a escola mostra uma incapacidade de ensinar todos os seus alunos, inclusive os com deficiências, percebendo-os como estranhos a ela, como se não pertencessem a este local. Desta forma, demonstram resistência em investir na sua formação e em buscar um processo educativo que atenda as suas particularidades.

A prática pedagógica observada na instituição de Educação Infantil da cidade de Joinville indica que os professores reconhecem a importância das crianças com deficiências frequentarem o ensino regular, principalmente pelos avanços no desenvolvimento e na socialização. Porém, no momento

em que o professor precisa atuar de modo mais incisivo na ampliação do conhecimento e nas aprendizagens das crianças, surge a dificuldade em atender as crianças com deficiências:

Apesar de os professores apontarem a educação infantil para a criança com deficiência como um direito, este parece estar condicionado apenas à sua inserção, porque seus profissionais não se encontram aptos a efetivar o trabalho pedagógico de que elas necessitam. Para tanto, dedicam-se, quando possível, a querer conhecer a especificidade da deficiência como se isso fosse condição primeira para o referido trabalho (VICTOR, 2009, p. 116).

Da maneira em que o trabalho pedagógico vem sendo realizado pelas professoras na instituição de Educação Infantil pesquisada, é possível afirmar que ainda são necessários investimentos na formação continuada, pois o desafio da educação formal se baseia na aproximação da aprendizagem ao nível de desenvolvimento da criança com ou sem deficiência, e, assim, atingir o objetivo da Educação Infantil, que é o de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo a aprendizagem de diferentes linguagens e os processos de construção de conhecimentos.

## **5 Considerações finais**

Ao longo deste artigo, que visou analisar como os docentes vêm realizando o seu trabalho junto às crianças com deficiências em uma instituição de Educação Infantil da rede municipal de educação de Joinville, várias problemáticas emergiram a partir dos questionários aplicados e da análise das observações realizadas.

Uma das questões levantadas está relacionada à formação insuficiente das professoras sobre o tema educação inclusiva. A maioria das docentes possui apenas os conhecimentos adquiridos durante a formação universitária, o que acaba gerando insegurança e despreparo das professoras para lidar com as diversas facetas da educação inclusiva. Neste contexto, para que, aos poucos, a educação inclusiva possa ser desenvolvida de acordo com os preceitos legais, é indispensável que haja maiores investimentos na formação continuada dos professores.

Outro aspecto identificado neste estudo e que merece ser destacado é o distanciamento entre o conhecimento teórico dos professores e a aplicação destes conhecimentos em sua prática pedagógica. As docentes demonstram dificuldades em desenvolver estratégias e flexibilizações curriculares

capazes de contemplar a participação de todos. Tal dificuldade gera um desconhecimento sobre o que é realmente importante oportunizar às crianças para ampliar as suas aprendizagens e desenvolvimento.

É necessário também resgatar a forma em que as interações entre as crianças sem deficiências e com deficiências vêm ocorrendo nas instituições de Educação Infantil. Em muitas ocasiões, a criança com deficiências permanece excluída do grupo, vivenciando atitudes de discriminação e desvalorização de suas potencialidades. É imprescindível que sejam dadas às docentes oportunidades de discutir, refletir e trocar com seus pares as experiências vividas no decorrer do trabalho docente na Educação Infantil.

Vale enfatizar que este artigo também aponta algumas iniciativas de sucesso relacionadas à educação inclusiva. Entre estas estratégias, está o caminho encontrado pelas professoras P2 e P3, que, a partir de uma situação de discriminação para com a criança com deficiência, resolveram aceitar o desafio e elaboraram um projeto, a ser desenvolvido com a turma, com temática centrada nas diferenças entre as pessoas. Ao levar o tema da diversidade social para o contexto da Educação Infantil, estas professoras contribuíram para que as crianças passassem a respeitar as diferenças presentes no grupo, favorecendo a valorização da diversidade humana e o respeito pelo outro.

Ao finalizar este artigo, resgata-se uma citação de Ferreira e Ferreira (2007, p. 45) que defende a educação para as pessoas com deficiências:

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

Neste artigo, além de abordar o trabalho docente, investigou-se também o modo como as crianças com deficiências estão sendo inseridas nas instituições de Educação Infantil e qual o papel do professor neste processo. Porém, esta discussão não se encerrará neste artigo, sendo que muito ainda precisará ser pesquisado e refletido para que se possa afirmar que a educação inclusiva vem ocorrendo nas instituições de Educação Infantil de acordo com os preceitos legais e as orientações federais.

## Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 71-87.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 novembro 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BUENO, José Geraldo S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, J. G. S. et al. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.
- DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 176 p.
- FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.
- FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia et al. (Orgs.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 77-99.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf>>. Acesso em: 14 fevereiro 2012.
- PEREIRA, Anna Luiza Marinho. **Esclerose Tuberosa: relato de caso**. Disponível em: <<http://www.anaisdedermatologia.org.br>>. Acesso em: 01 março 2012.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 139 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 325 p.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. 2004. 20 p. Disponível em: <[jornal.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/download/9360/8612](http://jornal.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/download/9360/8612)> Acesso em: 12 dezembro 2011.

VICTOR, Sonia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 107-122.

# Inclusão: um olhar sobre o autismo<sup>1</sup>

*Kette Aparecida Barretos<sup>2</sup>*

## 1 Introdução

Este artigo contempla um relato de experiência, a partir de observações do processo de interação de uma criança autista em um Núcleo de Educação Infantil (NEI) de Florianópolis.

No ano de 2010, 115 crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento estavam matriculadas na Rede Municipal de Florianópolis/SC, em unidades de educação infantil (KUHNNEN, 2011). Esse número indica a necessidade de a escola (ensino regular) oferecer condições de atendimento que garantam a aprendizagem a essas crianças.

Em minha atuação como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), realizei orientações para professoras nas instituições de Educação Infantil, com o propósito de oferecer subsídios para aqueles que trabalham com crianças que apresentam esse transtorno. Durante as orientações, surgem muitas dúvidas e inquietações por parte dos profissionais que terão sob sua responsabilidade a educação dessas crianças. Nesses momentos, percebo o quanto ainda é necessário trabalhar e discutir a temática que envolve o processo de interação de crianças autistas inseridas em escolas de Educação Infantil.

O objetivo deste trabalho é descrever as diversas situações do cotidiano da criança autista durante o período que nos coube observar para, posteriormente, analisar como se deu seu processo de interação na instituição de Educação Infantil. Com esse estudo intentamos contribuir para o debate sobre as especificidades do atendimento dessas crianças e também para sa-

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso para a Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho orientado pela professora Lígia Mara Santos. Fevereiro de 2012.

<sup>2</sup> Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pedagoga. Professora de Educação Infantil do Município de Florianópolis.

lientar a importância da qualificação dos professores que atuam junto delas no espaço escolar.

## **2 Educação Infantil: políticas e concepções**

De acordo com Kramer (2009), a Constituição de 1988 foi um marco importante para a Educação Infantil. Por meio dela, o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas foi firmado, sendo dever do Estado e opção da família.

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, asseverando que a finalidade da Educação Infantil é a de promover o desenvolvimento integral da criança, como define na Seção II, em seu artigo 29:

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 (BRASIL, 1996).

O MEC, em 2006, publicou a Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação para orientar os municípios a fim de que estes invistam na Educação Infantil como política pública. Ainda no mesmo ano, o mesmo ministério publicou os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil com o propósito de contribuir com os sistemas de ensino através de reformas, de construções e de adaptações de espaços para a Educação Infantil (KRAMER, 2009).

Podemos constatar que todo esse processo de lutas, nas quais obtivemos muitas conquistas, resultou na defesa dos direitos das crianças de 0 a 6 anos, no intuito de beneficiá-las e de garantir-lhes o direito ao desenvolvimento de seu potencial em um ambiente que as respeite e ofereça a elas os cuidados essenciais para um desenvolvimento integral.

Várias foram as conquistas no tocante à educação especial através da Constituição Federal de 1988, a qual trouxe, como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação” (artigo 3, inciso IV); e, em seu artigo 206, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 59, define que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos o currículo, os recursos e os métodos para atender as suas necessidades. Passa então a identificar a pessoa, não pela sua limitação (deficiência), mas sim pelos tipos de necessidades especiais, as quais a sociedade deve suprir-lhe para que tenha maior acesso, autonomia e sucesso em todas as instâncias da vida em comunidade, conforme a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001.

Na perspectiva da educação inclusiva, a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 1/2002 estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais, com relação à formação de professores da Educação Básica, definem que as instituições superiores devem prever a formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemplar o conhecimento acerca das especificidades dos alunos com necessidades especiais. Evoluindo nessa direção, o Decreto n.º 6.094/2007 estabelece, entre as diretrizes do compromisso “todos pela educação”, a garantia do atendimento às necessidades de cada aluno, seu acesso e permanência no ensino regular e o fortalecimento da inclusão nas escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva definida pelo MEC, considera alunos com transtorno global do desenvolvimento aqueles que têm dificuldade para interagir socialmente, para se comunicar, que possuem atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro autista e psicose infantil.

### **3 Autismo e o referencial de Vygotsky**

Segundo Olivier (2007), o autismo infantil pode ser considerado um distúrbio do desenvolvimento, caracterizado por um quadro comportamental peculiar que envolve sempre as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento em graus variáveis de severidade. A mesma autora ainda afirma que o autismo possui uma tríade de alterações: na interação social, na comunicação e na imaginação. É reconhecido por falhas ou dificuldades (qualitativas), tendo por consequência dificuldades no comportamento. No tocante à comunicação, existe a dificuldade em utilizar, com sentido e significado, todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal. A interação social é um dos

obstáculos cruciais para o autista, pois ele pode gerar falsas interpretações pelo fato de ser incapaz de compartilhar sentimentos, gostos e gestos, o que dificulta a distinção de uma pessoa para outra e, por vezes, de pessoas e objetos. A imaginação se caracteriza por rigidez e inflexibilidade, estendendo-se por várias áreas do pensamento, da linguagem e do comportamento autista, que apresenta comportamentos obsessivos e ritualísticos.

As causas do autismo permanecem desconhecidas. As primeiras descrições foram feitas na década de 1940, quando a doença era tida como uma deficiência biológica para o contato afetivo. A partir da década de 1960, ela passou a ser vista pela maioria dos médicos como doença orgânica que afeta a mente. Segundo estudos, há uma grande chance de ser genética, mas tal herança não está totalmente comprovada porque os pesquisadores acreditam que há uma associação genética e ambiental responsável pelo transtorno (AMANCIO, 2010).

Para Carvalho e Bosa (2009), a inclusão das crianças com autismo no ensino regular vem se mostrando um desafio para os profissionais da educação, pois a falta de conhecimento a respeito desse transtorno os impede de identificar as necessidades do aluno com autismo. À medida que os professores focam seu olhar primordialmente nas limitações da criança, eles passam a desacreditar no desenvolvimento, na educabilidade e potencialidade do sujeito.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem e o desenvolvimento são distintos, mas mantêm relações entre si. A aprendizagem, por sua vez, cria processos internos impulsionando o desenvolvimento e formando a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, o que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas obtém êxito se contar com o auxílio de outra pessoa ou recurso. Para Silva e Davis (2004), a aprendizagem se dará através da interação com os demais, bem como no contato com o ambiente cultural.

Ainda de acordo com Vygotsky, citado por Prestes (2011), no que se refere ao desenvolvimento das crianças, a brincadeira é a linha principal na idade pré-escolar. Ela surge através das necessidades e impulsos específicos que são importantes para o desenvolvimento, pois estimula a imaginação e a curiosidade. Partindo desse pressuposto, a brincadeira deve ser entendida como a realização imaginária e ilusória dos desejos infantis, cuja essência está na possibilidade de sua realização. É através do jogo ou brincadeira que a criança se apossa do mundo concreto dos “objetos humanos”, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos.

## **4 Observações na instituição de Educação Infantil**

O trabalho de observação foi desenvolvido no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NEI) da rede de Florianópolis. Atualmente o NEI possui 20 turmas (dez no período matutino e dez no vespertino), atendendo 410 crianças do Grupo 2 ao Grupo 6. As observações estiveram voltadas para o cotidiano de uma criança autista no seu convívio coletivo na instituição de Educação Infantil e ocorreram semanalmente às segundas, quartas e sextas-feiras, no período vespertino, totalizando a carga horária de 40 horas.

Respeitando os princípios éticos, para essa atividade o espaço para observação, foi solicitado e concedido pelo Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, mediante a apresentação do projeto de observação.

O NEI, através de projetos coletivos, procura atender os interesses das crianças e das famílias, buscando um ambiente harmonioso, agradável e estimulante, e ampliando as relações entre comunidade, famílias e Unidade. A organização pedagógica utiliza o desenvolvimento de projetos coletivos da unidade educativa como um caminho para a transformação do espaço num lugar aberto à construção de aprendizagens significativas para todos aqueles que dele participam, proporcionando a aprendizagem através de ações e situações dinâmicas, relações interpessoais diversas e da descoberta. Os projetos coletivos desenvolvidos ao longo do ano de 2011 nessa instituição foram: Parque; Feliz Aniversário; Literatura; Refeitório e Meio Ambiente.

Para a efetivação das propostas descritas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola conta com 56 profissionais, entre eles professores, auxiliares de sala, auxiliares de ensino, auxiliares de serviços, merendeiras, diretora e supervisora escolar. A escola organiza-se no seu dia a dia a partir de uma rotina diária que envolve os seguintes momentos: chegada da criança, alimentação e higiene, grande grupo (roda), atividades pedagógicas, pátio e saída.

## **5 A experiência de observar: uma reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva**

A criança em questão foi meu aluno na APAE, e atualmente frequenta a mesma duas vezes por semana, no período matutino. Segundo informações contidas em sua ficha evolutiva, ele tem comportamento compati-

vel com o transtorno do espectro autista e atualmente apresenta defasagem cognitiva e atraso no desenvolvimento da linguagem. Tem tendência ao isolamento, resistência ao aprendizado e, quando contrariado, reage com irritação, choro e agressão. Reconhece sons e barulhos, dá função aos objetos e brinquedos e usa a imitação para se socializar. Cristóvão<sup>3</sup> tem 5 anos e está no grupo 5 no período vespertino, frequenta o NEI há quatro anos. Sua relação com as professoras é tranquila; ele aceita as solicitações feitas por elas, tornando o contato agradável e positivo para seu desenvolvimento.

No processo de socialização, as crianças do grupo se sentem à vontade em compartilhar espaços e atividades com Cristóvão. Na maioria das vezes, ele desfruta do contato dos companheiros com tranquilidade. Acreditamos que, através da convivência compartilhada, da inclusão da criança com autismo, possa surgir a oportunidade dos contatos sociais, favorecendo o seu desenvolvimento e o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO & BOSA, 2009).

Um relato do momento da observação exemplifica tal consideração:

*No momento da roda, as professoras conversaram sobre a importância da partilha, do emprestar brinquedos e do cuidado que se deve ter com eles. Após a conversa, todos foram brincar com seus brinquedos. Cristóvão não os trouxe e um colega emprestou para ele. O brinquedo era um caminhão, e Cristóvão deu função para o objeto e ficou empurrando e fazendo barulho com a boca. O que mais chamou a atenção foi que ele fez a cadeira como garagem, guardando o caminhão embaixo dela. Quando o colega veio buscar o brinquedo, ele o entregou sem dificuldades e logo procurou outro objeto na caixa de brinquedos disponível na sala.*

A interação social com outros alunos permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo, ou até eliminando, certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive, e pela construção de um novo repertório com ações mais significativas (ORRÚ, 2009).

Sabemos que são poucos os relatos de experiências que nos mostram as possibilidades de interação das crianças com autismo, pelo fato da interação social ser uma das dificuldades cruciais do autista. Nesse sentido, sabemos que a educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, e a escola é uma instituição social que compõe a vida infantil, onde, desde muito cedo, as crianças se encontram inseridas.

---

<sup>3</sup> Codinome a fim de preservar a identidade da criança.

No que diz respeito ao desenvolvimento, cabe ressaltar que, segundo Vygotsky (1991), as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas tanto para a criança deficiente quanto para a criança dita normal. Para ele, a criança cujo desenvolvimento está impedido por um “defeito” não é menos desenvolvida que seus pares, todavia, apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único. Ao se referir às pessoas com deficiência, Vygotsky (1991) reforça que, muito mais do que o defeito propriamente dito, o que decide o destino de sua personalidade é a realização social, e que a criança deficiente deve ser educada de forma qualitativa e não quantitativa. Deve se educá-la de forma a compensar seu déficit para, dessa maneira, estimular seu desenvolvimento. Sendo assim, é preciso que o educador não se atenha ao enfoque quantitativo, pois tal enfoque atribui ênfase àquilo que a criança não é, e ao que não sabe fazer.

Assim, os estímulos externos e o convívio com o ambiente ajudam a criança a descobrir a si própria e o mundo que a rodeia. É fundamental que o professor tenha um olhar para além da normalidade, que ultrapasse qualquer discriminação e a observe com amor e crença em sua educabilidade. Isso significa fazer a ligação extremamente necessária para o desenvolvimento dos sujeitos com autismo, transmitir-lhes confiança, segurança e credibilidade. Ir além das aparências, das limitações, das deficiências biológicas e se ater ao entendimento de que a maior dificuldade, no caso dos autistas, diz respeito à convivência social. O professor precisa acompanhar e estar junto com as crianças em suas descobertas, transmitindo-lhes confiança, e não vigiar suas ações, fazendo com que elas se sintam sufocadas com sua presença.

Segundo Orrú (2009), a interação entre o professor e seu aluno é fundamental: a sensibilidade do professor em mediar situações de aprendizagem através de conversas, manifestações de afeto, vivências que privilegiam as interações sociais e a constante troca de experiências, no intento de ajudar o aluno em seu desenvolvimento; ou seja, o professor deve ser um observador crítico e um participante ativo, com uma postura de escuta e construção de diálogo e, assim, possibilitar a livre expressão das crianças.

Um recorte do momento da observação indica as possibilidades que o contexto da escola proporciona para aprendizagens através de uma situação de imitação:

*Fomos brincar no parque. Ele estava bem irritado e, pelo que percebi, foi porque a auxiliar estava a todo o momento atrás dele e, algumas vezes, o atrapalhava em suas*

*brincadeiras... Três crianças estavam brincando numa ponte que havia no parque. Ele parou e ficou observando-as em suas brincadeiras; em seguida, tentou fazer igualzinho a elas! Foi muito legal, e acredito que essa foi uma das experiências que marcaram o dia.*

A imitação tem importância no desenvolvimento da cognição, da socialização e da linguagem. Ela antecede o simbólico, a representação, e, por meio dos processos interpessoais, principalmente em variadas relações com outros mais experientes, desenvolvem-se as funções mentais superiores. Com uma tentativa de espelhamento da ação, a criança usa o que já possui em seu conhecimento e, no caso de movimentos, irá incluir mais ao seu repertório e fazer correlações com o que realiza no momento (MOURA; RIBAS, 2002).

Uma vez que a dificuldade da criança autista está na interação social, que as leis que regulam seu desenvolvimento são as mesmas de outras crianças ditas normais, o professor, como mediador, pode propiciar às crianças, sejam elas normais ou deficientes, meios para elas interagirem entre si, contemplando dentro de seu planejamento a brincadeira, que tem papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Segundo Prestes (2011), a criança, quando brinca, se desenvolve socialmente, adquirindo e desenvolvendo aptidões, que, por sua vez, são fundamentais para o convívio social. Esse contato se faz necessário para o desenvolvimento de todas as crianças, estabelecendo atitudes de cooperação, competição e intimidade.

O estímulo à curiosidade é fundamental para o desenvolvimento das crianças, e, segundo Freire (1997), o indivíduo curioso vive e acrescenta à vida; reinventa a vida. E esta curiosidade deve ser estimulada nas crianças para que, como sujeitos em formação e ao lado de outros que com elas convivem, possam gerar a indagação, e a busca por novas informações que possibilitem novas formas de interação. A curiosidade nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, e nós professores precisamos estar atentos a isso, pois, de acordo com Dimenstein e Alves (2003, p. 4), somos como “[...] a voz do corpo fascinado com o mundo”. Por essa razão a curiosidade é a motivação para a aprendizagem e a socialização. Os mesmos autores afirmam que “[...] a escola só funciona se for lugar de requerimentos, de curiosidade e [...] a professora só funciona se for uma gestora de experiências, de curiosidades” (p. 69).

O fragmento do registro a seguir indica um momento de investigação de Cristóvão, respondendo ao apelo de sua curiosidade:

*Cristóvão normalmente atende às solicitações dadas pelas professoras, contudo, ao entrar para a sala, mostrou-se irritado, pois queria ficar mais tempo no parque. Por isso chorou, mas logo foi se acalmando. Não quis ficar na roda enquanto a professora falava e preferiu explorar uma das bicicletas que estava dentro da sala de aula.*

Através dessa situação, Cristóvão investigou o significado daquele objeto, pois, num momento anterior, observara atentamente seus colegas que andavam de bicicleta. Cristóvão observou as crianças do grupo brincando e, depois, aproximou-se e explorou o contexto à sua maneira, no seu tempo, e respondeu a uma curiosidade provocada pelo movimento das crianças. Observamos que a professora identificou que essa era uma situação de aprendizagem, oportunizando uma experiência adequada, capaz de despertar na criança a motivação para sua intervenção na realidade.

Com relação às atividades coletivas, é importante destacar que, segundo Odom (citado por MENDES, 2006), na definição da inclusão há uma dimensão consensual que é a participação das crianças com necessidades especiais na mesma sala e turma daquelas com desenvolvimento típico, não apenas em algumas atividades ou por algum período, mas durante o tempo todo, desfrutando e participando das mesmas rotinas e atividades proporcionadas aos seus colegas.

Em outro momento da observação, pudemos constatar as investidas de Cristóvão na busca por parceria para suas brincadeiras:

*Ao se deparar com os brinquedos disponíveis no parque, Cristóvão se interessou pelo balanço e, quando ele sentou, veio uma amiga e ficou empurrando-o. Ele ficou por um período envolvido nessa situação. Vale ressaltar que a coleguinha o balançava e, depois disso, saía para entreter-se em outra função, mas retornava para empurrá-lo novamente; até que ela se sentou no balanço e ele a empurrava.*

Essas trocas propiciam à criança com autismo a experiência de compartilhar espaços e brinquedos, levando à assimilação das regras sociais. Segundo Camargo e Bosa (2009), à interação de crianças da mesma faixa etária dá origem à experiência do intercâmbio de ideias, de papéis e de atividades sociais que proporcionam afinidades e a troca de conhecimento em busca da resolução dos conflitos.

Durante a observação, podemos destacar outro momento que exemplifica a participação de Cristóvão nos eventos realizados na instituição:

*Houve a festa dos aniversariantes e a apresentação do grupo cultural RODA VIVA, e todos se reuniram no hall, cantaram parabéns e assistiram à peça. Cristóvão estava bem tranquilo, porém em alguns momentos mostrou-se inseguro, mas ficou com o grupo o tempo todo, durante o aniversário. Na hora da apresentação da peça, ele ficou*

*sentado absorvido pelo espetáculo. No final da apresentação o grupo fez uma roda e todos dançaram. Cristóvão adorou, ficou observando, participando e imitando as crianças de seu grupo. Estava muito feliz de estar ali compartilhando um momento junto com as outras crianças.*

Segundo Camargo e Bosa (2009), culturas infantis emergem à medida que as crianças, interagindo com os adultos e com outras crianças, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. A cultura de pares é fundamental para a criança, pois lhe permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que a rodeia.

Em alguns momentos durante a observação, pude notar que Cristóvão apresentava em seu semblante alguma insegurança e/ou medo quando havia mudança em sua rotina, como a festa e a apresentação do grupo RODA VIVA, quando reagiu com irritação, gritos e autoagressão (jogando-se no chão e se debatendo). Segundo Orrú (2009), tudo o que é novo para o autista pode gerar uma angústia e repulsa; ele não entende o motivo da imposição devido ao déficit na compreensão de sua função simbólica.

Deve haver compreensão por parte dos professores que trabalham com crianças autistas, respeitando suas diferenças. De acordo com Camargo e Bosa (2009), a ausência de respostas das crianças autistas se dá, muitas vezes, pela falta de compreensão do que é exigido delas, em vez de uma atitude de isolamento ou rejeição.

## **6 Considerações finais**

Quando nos comprometemos com o trabalho com crianças com necessidades especiais, sentimos que de alguma forma precisamos enfrentar barreiras e aprender junto com elas a respeitar as diferenças e compreender que cada ser humano é único. Observar crianças em seu dia a dia, suas expressões e descobertas é uma das mais puras e gratificantes experiências. Com o olhar focado nos processos de interação entre uma criança autista e outras crianças da instituição de Educação Infantil, pude perceber que alguns fatores pedagógicos favoreceram as relações estabelecidas, promovendo um ambiente de aprendizagem para todos. A socialização, o estímulo à curiosidade e às atividades coletivas foram situações de destaque nesse processo.

Este período de observações foi muito importante, além de servir como enriquecimento para o trabalho junto aos Núcleos de Educação Infantil, pois tivemos a possibilidade, por meio da convivência pedagógica com as

professoras, de vermos favorecidos tanto o trabalho delas no NEI quanto o meu trabalho na APAE, o que abriu possibilidades futuras de estudos no contexto da Educação Infantil no que se refere à importância da interação da criança autista na Educação Infantil, apontando aspectos fundamentais para que isso ocorra, tais como o estímulo à curiosidade e à criação de possibilidades de socialização para todas as crianças, na perspectiva de uma educação inclusiva.

E, para isso, faz-se necessário que as escolas invistam na formação de professores, qualificando-os a fim de que possam realizar um trabalho voltado ao desenvolvimento dessas crianças e, dessa forma, garantam a elas o direito à formação integral.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 24 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Níveis de Ensino – Educação Básica – Educação Infantil. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

CAMARGO, Siglia Pimentel Högler; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. **Fomos maus alunos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. **Projeto Político Pedagógico do NEI Ingleses**. Florianópolis, 2011. 25p. (mimeo).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KRAMER, S. (consultora). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.hp?option=com\\_content&view=article&id=13867&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.hp?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936)>. Acesso em: 01 fev. 2011.

KUHNEN, R. T. **A organização da educação infantil na rede de Florianópolis para atender os sujeitos da educação especial**. Trabalho elaborado para apresentação no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, que aconteceu em abril de 2011 em Vitória/ES.

MENDES, E. G. **Inclusão: é possível começar pelas creches?** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2006.

MOURA, M. L. S.; RIBAS, A. F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 207-215, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a02v07n2.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

OLIVIER, L. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007. 156 p.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009. 188 p.

PRESTES, Z. **Brincadeira de faz-de-conta: drama ou diversão**. Disponível em: <[http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2011\\_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf](http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2011.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotsky no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**PARTE 3**

**CONTEÚDOS DA  
AÇÃO PEDAGÓGICA**



# **Matemática na Educação Infantil: transformando o bicho de sete cabeças em experiências e possibilidades de compreender o mundo e criar soluções para uma vida melhor<sup>1</sup>**

*Eliana Maria Gastaldi<sup>2</sup>*

## **Introdução**

A matemática, comumente vista como uma ciência complicada, que exige mentes brilhantes, é assustadora para muitos. Entre os professores de Educação Infantil não é diferente, e o conteúdo matemático que deveria garantir “experiências que recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais”, segundo o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009), frequentemente fica restrito a escrever números, contar e realizar cálculos de pequenas quantidades, nomeação de formas geométricas e utilização de calendários em sala. Nesta perspectiva, a matemática não é vista como produção humana, e seu ensino não reflete o modo humano de construir conhecimento, que foi motivado pela necessidade de resolver problemas. Inicialmente, é necessário construir uma nova visão sobre os conhecimentos matemáticos, que surgiram da necessidade humana de lidar com o ambiente, criar instrumentos e garantir a sobrevivência. Assim foram desenvolvidas as capacidades de contar, medir, localizar, desenhar, jogar e explicar.

---

<sup>1</sup> Orientado por Fabíola Possamai, professora da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e pesquisadora no Programa Institucional de Engenharia de Produção. E-mail: fabiolap@terra.com.br; fabipossamai@hotmail.com

<sup>2</sup> Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Joinville. E-mail: elianagastaldi@gmail.com

O professor, como mediador destas aquisições, além de dominar os conteúdos, precisa saber quem é esta criança, como ela aprende. Vygotsky (1991) destaca as interações através das mediações, onde a criança, por meio de ações partilhadas, atribui novos significados aos seus conhecimentos matemáticos. Na teoria da atividade, Leontiev (1988) enfatiza que, a partir das necessidades, o sujeito cria objetos e meios de produção destes, e, em cada etapa da vida, tem uma atividade principal: a primeira é o jogo, seguida pelo estudo e, por fim, o trabalho. Vygotsky (1991) destaca o brincar como forma de experimentar o mundo de forma simbólica, tendo esta ideia reforçada por Leontiev (1988) e Elkonin (1998), e cita o caráter emancipatório do jogo, pois a criança realiza operações das quais ainda não é capaz utilizando-se da imaginação na brincadeira.

O professor, mediador do processo de aquisição do conhecimento matemático, leva para sua prática pedagógica, suas concepções e experiências pessoais de aprendizagem, que foram construídas de forma desconectada da verdadeira função social do ensino da matemática. Pela força de comportamentos fossilizados, referidos por Vygotsky (1991), o professor tem muitas dificuldades em organizar o ensino. Desta forma, como apresenta Silva (2008), necessita de longo processo de formação, elaborando atividades de ensino compartilhadas, permitindo a reflexão, para a reorganização de suas concepções de ensino da Matemática como prática humanizadora.

O ensino da Matemática pode ser traduzido em experiências significativas para a criança na instituição de Educação Infantil. Moura (1996) fala do movimento de controle de quantidades, propondo a “história virtual” como forma de proporcionar a aquisição deste conhecimento. Consiste na criação de uma situação-problema onde os personagens são colocados diante de uma necessidade semelhante à enfrentada pelo homem no decorrer da história.

Os jogos se apresentam como oportunidades para o professor mediar a construção do conceito de número, pois as crianças trocam suas experiências numéricas, como defende Brougère (1998). Carça (1970) aborda aspectos que constituem o conceito científico de medir, e formas de abordagem são esclarecidas por Moura e Lorenzato (2001), que refletem sobre aspectos fundamentais referentes ao conceito. Lamonato (2007) cita que o ensino de geometria oportuniza o desenvolvimento das relações espaciais

do indivíduo com o mundo que o cerca, o que é fundamental para a compreensão, adaptação e exploração do indivíduo no mundo em que vive.

Trazendo uma reflexão sobre a matemática na sua perspectiva humanizadora, este artigo destaca a ação do professor como mediador do processo de construção do conhecimento matemático da criança, apresentando aspectos de sua aprendizagem como fundamentais para oportunizar estas aquisições e, assim, levá-lo à possibilidade de transformar o “bicho de sete cabeças” em experiências que propiciem a formação de um sujeito capaz de atuar de forma a construir uma vida de melhor qualidade.

### **A criança e a construção do conhecimento matemático**

A criança enquanto sujeito social e histórico jamais pode ser confundida com alguém que virá a ser um dia, pois ela é sujeito hoje, em sua casa, na rua, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, estabelecendo relações com outros sujeitos e construindo-se nestas a cada dia, como afirmam Kramer e Sousa (1991). Vygotsky (1991) enfatiza que a criança constrói seus conhecimentos através das interações, mediadas por outros sujeitos. Esta mediação ocorre na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, quando a criança resolve independentemente os problemas, e o desenvolvimento potencial, quando pode resolver os problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes. Atuando com o outro e com os objetos, a criança desenvolve sua linguagem, enquanto compartilha significados, pois precisa justificar e defender seus pontos de vista, compreender o interlocutor, responder a desafios. Nestas situações, a linguagem apresenta-se como fundamental na construção do pensamento da criança, seus processos de criação e abstração, que desenvolvem suas funções psicológicas superiores; portanto, é a ferramenta principal do trabalho educativo.

A palavra é a célula da linguagem; ela tem a função de designar um objeto, uma ação, uma qualidade ou uma relação. É o que Vygotsky chamou de referência objetiva, função que permite ao homem realizar operações mentais na ausência do objeto, experimentar, mentalmente, duplicando e criando um mundo, além do mundo imediatamente percebido e senti-

do através da linguagem. Duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo para indivíduo e assimilar as experiências das gerações anteriores. A maioria das experiências do homem, sejam cotidianas ou advindas do ambiente escolar, utiliza este instrumento, especificamente humano, de transmissão de informação. Nas ações compartilhadas, as crianças fazem uma apropriação particular, atribuindo significados pessoais, dentro de suas crenças e valores, transformando os saberes compartilhados em saber individual.

De acordo com Leontiev (1988), pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza, modificando-a de acordo com suas necessidades, criando objetos e meios de produção destes. Este progresso promove o desenvolvimento da cultura dos homens, a ciência e a arte. O sujeito atua de forma ativa e vital para compreender a realidade e inserir-se nela, e assim, dentre outras tantas atividades, surge a atividade dominante ou principal. Ela se diferencia por colocar em movimento processos psíquicos que se organizam e se reorganizam, trazendo mudanças neles próprios e na personalidade do sujeito. A primeira atividade principal ao longo do desenvolvimento do ser humano é o jogo, a segunda o estudo e, por fim, o trabalho. São essas atividades que formam historicamente a consciência.

Vygotsky (1991) atribui ao brinquedo o importante papel de preencher uma atividade básica da criança, ser um motivo para a ação. Segundo o autor, a criança pequena tem uma necessidade muito grande de satisfazer os seus desejos imediatamente; quanto mais jovem é a criança, menor será o espaço entre o desejo e sua satisfação. Segundo Ritzmann (2009), para atuar no processo de desenvolvimento das crianças, é fundamental escolher atividades lúdicas, que favoreçam seu envolvimento em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, pois têm nítida função pedagógica. Para Leontiev (1988) e Elkonin (1998), o jogo tem caráter emancipatório; por meio dele, a criança realiza operações que não poderia executar em sua idade, utilizando-se da imaginação na brincadeira. O jogo representa uma atividade na qual a criança se apropria do mundo real dos seres humanos, utilizando a fantasia e a imaginação, componentes indispensáveis aos jogos e brincadeiras infantis. Moura (2002), ao analisar o jogo como atividade principal da criança, afirma:

Os elementos da atividade estão presentes [no jogo] [...], pois ao ter necessidade de dar significado ao mundo que ele sente e observa para satisfazer as suas necessidades integrativas, age sobre os objetos, define estratégias de

ação e avalia o resultado atingido pela comprovação dos seus atos na reação que provoca no meio ou nos sujeitos com quem se relaciona.

Embora o jogo não seja a única atividade da criança na infância, é de grande importância para a educação escolar, pois é nele que há a principal ligação entre aprendizagem e desenvolvimento. Na ligação entre situação imaginária e subordinação às regras, são criadas zonas de desenvolvimento proximal, nas quais os professores podem atuar, criando as situações que desenvolvam o pensamento abstrato: “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações do pensamento e situações reais”, diz Vygotsky (1991).

### **O papel do mediador na construção do conhecimento matemático**

A educação formal como trabalho é recente na história da humanidade. Durante um determinado período histórico, a função de educar era tarefa da comunidade em geral e dos familiares mais próximos. Desde cedo, as crianças participavam dos diferentes modos de produzir e manter a vida; desta forma, o patrimônio cultural era socializado nas próprias experiências do cotidiano da comunidade. Além de ser sua fonte de sobrevivência, o trabalho é a forma como o sujeito se relaciona com o mundo. Quando o professor tem clareza das concepções que norteiam seu trabalho, ele realiza uma tarefa consciente, com sentido para si e para quem aprende. Além de dominar os conteúdos específicos da matemática, deve conhecer os aspectos históricos, afetivos, linguísticos e psicológicos que se conectam ao ensino da Matemática na infância, para que possa compreender o ensino como sua principal atividade.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (1977), orientador do ensino da Matemática no Brasil, indica a importância da resolução de problemas; no entanto, a prática docente não mudou. O ensino permaneceu sob a influência da tendência pedagógica tecnicista, prevalecendo a memorização de regras e procedimentos, que não contribuem para o desenvolvimento do pensamento matemático. Portanto, ensinar na perspectiva da resolução de problemas torna-se tarefa difícil, pois exige do professor uma metodologia diferenciada de ensino, não vivenciada por ele durante sua formação.

Vygotsky (1991) apresenta o conceito de comportamento fossilizado, referindo-se a processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e, após serem repetidos tantas vezes, tornaram-se fossilizados, mecanizados, perderam sua aparência original, e a sua aparência externa não reflete sua natureza interna. No ensino da Matemática está presente, na maioria das vezes, este comportamento fossilizado apontado por Vygotsky. Há uma repetição de um determinado padrão de comportamento, e na maior parte das vezes não se questiona o conteúdo e tampouco a forma de levá-la à criança, como se a matemática, por ser chamada de ciência exata, estivesse pronta e acabada, com um único modo de compreendê-la, e seu ensino não revelasse o modo humano de produzir conhecimento.

O professor leva consigo sua história de vida, um conjunto de ideias, crenças e intuições sobre a matemática, constituindo suas concepções, e, assim, toma as decisões sobre a sua atividade principal, que é o ensino. Tem necessidade de organizar este ensino (por meio de ações e operações), a fim de proporcionar aprendizagens e o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Faz parte do seu trabalho elaborar propostas de ensino, escolher instrumentos adequados e considerar as condições objetivas para a concretização de tais aprendizagens. Precisa realizar mediações, planejar agrupamentos, propor situações-problema e momentos para a socialização das produções. Nesta perspectiva, organiza o ensino porque acredita que a aprendizagem se dá na relação e interação com o outro, e sua intencionalidade é que os conhecimentos sejam apropriados pelos sujeitos.

Necessita de um processo contínuo de formação, focado especialmente no estudo, na pesquisa e na reflexão sobre sua prática. Isto o coloca como um trabalhador que tem dentro do seu trabalho a ação fundamental de estudo, pois o estudo constante é inerente ao seu trabalho de ensinar, já que seu objeto de ensino é o próprio conhecimento humano (SILVA, 2008, p. 45).

O professor reformula suas concepções ao analisar as dificuldades surgidas no desenvolvimento das ações, problematizando-as, buscando alternativas, observando as crianças e suas ações. Contudo, como ressalta Sacristán (1995), nesse tipo de processo, o conhecimento formalizado não deve se limitar a deduzir as práticas, mas sim levar a uma reflexão que permita uma reorganização das mesmas, pela mobilização dos conhecimentos, conferindo às ações novas qualidades. No entanto, ler teóricos não é suficiente, é preciso discutir posições, apresentar dúvidas, refazer as trajetórias das ações educativas. A elaboração da atividade de ensino de forma

compartilhada, discutindo com outros professores, é essencial na formação do professor, pois a elaboração inicial de uma proposta, a discussão sobre a sua aplicação e sua posterior avaliação são elementos definidores da capacidade de projetar e, por isso mesmo, definidores da condição humana de criar, conforme afirma Moura (1996). O professor torna-se sujeito de sua própria formação, sai do isolamento, partilha experiências pedagógicas, ajuda a construir o trabalho coletivo, transforma sua prática e transforma-se em um professor consciente, capaz de auxiliar na construção de um currículo mais coerente com uma concepção de homem e sociedade em que os princípios do humanismo estejam presentes.

### **Experiências e possibilidades do conteúdo matemático na Educação Infantil na perspectiva humanizadora**

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 9º:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais (BRASIL, 2009).

Desde que nasce, a criança se insere numa sociedade da qual números fazem parte, tem contato com a matemática, como também outras áreas do conhecimento, que fazem parte de seu universo mesmo antes de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Nesta, que tem como função fazer com que a criança compreenda o mundo simbólico que a cerca e faça sua experiência social da humanidade, em se tratando de conteúdos matemáticos, é preciso que seja considerado o movimento histórico-cultural do homem, ao desenvolver esse conhecimento. Todos os povos desenvolvem capacidades básicas que permitem contar, medir, localizar, desenhar, jogar e explicar. Estas habilidades foram motivadas por sua necessidade de comunicar-se para dividir ações que propiciem melhores condições de vida, e, nesta busca constante, foram construídos os conhecimentos matemáticos ao longo do percurso da humanidade. A matemática varia de acordo com o espaço geográfico e com a história de grupos culturais; assim, ela é vista “como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para enten-

der, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural” (D’AMBRÓSIO, 2001, p. 82).

### **Estabelecendo relações quantitativas**

O movimento de controlar, comparar e representar quantidades é a base para a contagem. Segundo Moura (1996), quem domina a ideia de quantidades domina este movimento. Para entender este movimento, é preciso conhecer, na história da humanidade, como o homem, em busca de melhores condições de vida e diante da necessidade de dominar as quantidades, desenvolveu um sistema de contagem que é conhecido como correspondência um a um (IFRAH, 2005) e consiste em associar a cada objeto de um conjunto um objeto de outro conjunto. Essa correspondência foi um dos passos decisivos para o surgimento da noção de número. Contar não é uma aptidão natural, é uma faculdade humana; trata-se de um fenômeno mental muito complicado, ligado ao desenvolvimento mental. Somente o homem é capaz de contar.

Moura (2002) propõe a atividade de história virtual, que consiste na criação de uma situação-problema em forma de história onde os personagens são colocados diante de uma necessidade semelhante à enfrentada pelo homem no decorrer da história. Ao utilizar uma história virtual, envolvendo problemas de controle de quantidades para as crianças, devem ser considerados os seguintes aspectos: a história deve ter um contexto adequado para a situação-problema, e considerar elementos culturais, éticos e estéticos. Os personagens devem vivenciar uma situação que seja típica da humanidade. A situação-problema precisa ser clara e objetiva, com foco apenas no problema matemático a ser colocado como desafio ao grupo. Na história virtual, a criança é participante ativa, não mero espectador; por este motivo, devem ser oferecidos recursos que a mobilizem, como fantoches, máscaras, objetos e materiais que façam parte do enredo da história, maquetes e outros elementos que promovam a atividade como uma brincadeira, despertando a imaginação e fazendo com que a criança se empenhe na criação de soluções.

Os jogos de dados, bingo, cartas, tabuleiros podem se tornar excelentes oportunidades para que o professor possa mediar a construção do conceito de número; quando realizados em grupo, possibilitam circular entre as crianças, suas experiências numéricas, sobre contagem, leitura de núme-

ros, escrita, registro de pontos, comparação de quantidades. Em um jogo onde as crianças sejam desafiadas a registrar pontos, o objetivo do professor é identificar se elas são capazes de criar estratégias para o controle da variação de quantidades e estabelecer a correspondência um a um. Sobre isto, Moura e Lanner de Moura (1998) citam como objetivo maior de uma atividade de ensino o conteúdo matemático produzido naquela atividade, mas também consideram outros objetivos envolvidos, como aspectos sociais e afetivos. Entende-se que o controle de variação de quantidades é uma estratégia produzida pela criança semelhante à estratégia experimentada pelo homem historicamente.

### **Construindo noções de medir**

Para que se possa ensinar a medir, é preciso compreender o conceito científico de medida, como a criança se apropria deste conceito e escolher o modo de conduzir este aprendizado, ou seja, qual o procedimento pedagógico. Segundo Caraça (1970), para medir é necessário considerar três aspectos, que dependem um do outro para a obtenção de um resultado: a seleção da unidade de medida, a comparação da unidade com a grandeza e a expressão numérica da comparação. Estes aspectos constituem o conceito científico de medida, conhecimento necessário para que o professor possa traçar o melhor caminho para a aprendizagem da criança. Segundo Moura e Lorenzato (2001), a noção de medida está intimamente ligada à de grandeza (relação numérica que se pode estabelecer sobre um objeto, como seu peso, altura, comprimento, quantidade).

As crianças já chegam às instituições de Educação Infantil com alguns conhecimentos construídos sobre medidas, enunciando valores referentes ao próprio peso, número de calçados e roupas, considerando estes valores numéricos tão naturais quanto aqueles que obtêm contando os objetos de seu entorno ou, ainda, conhecendo o uso de instrumentos de medida, que veem os adultos usando. Estas leituras mecânicas, segundo Moura e Lorenzato (2001), empregando diversas tecnologias, como balanças e régua, pressupõem a ideia de medir como um ato mágico. Sua aprendizagem será de forma mecânica e seu entendimento sobre medir fica restrito a um ato mecânico. A criança não irá refletir sobre os aspectos fundamentais referentes ao conceito científico de medir: estabelecer uma unidade, comparar com a grandeza e expressar o resultado numericamente.

O professor, tendo domínio do conceito científico sobre o tema, medeia as construções do grupo, levando-os a selecionar uma unidade de medida, deixando-os livres para experimentarem a ação de seguir as instruções do mapa da história, discutirem sobre as possíveis soluções, sem apresentar a solução ao grupo, questionando-os e apresentando novos caminhos que os levem a concluir, bem como coordenando para que a construção não seja obstruída por elementos que impedirão a construção do raciocínio, como, por exemplo, a ideia de trazer uma régua, instrumento que pode tornar o ato mecânico e, neste momento, não oportunizará a construção do conceito científico; tendo apenas a instrução da quantidade de passos no mapa, não é possível chegar ao ponto, pois é preciso ter uma unidade de medida selecionada – ou seja: o “tamanho” do passo, sua extensão geométrica, que deverá ser estabelecida pelo grupo –, comparar com a grandeza e expressar numericamente este resultado, conforme destacam Moura e Lorenzato (2001). A experiência de imaginar-se personagem da história contribui para agilizar a solução. Fantasia e raciocínio complementam-se para a sua criação. Desta forma, o imaginário e o real possibilitam que a criança elabore seu conhecimento cultural da medida e caminhe na direção da construção científica deste conceito, que torna-se um processo árduo na forma tradicional como tem sido apresentado. Quando a criança pode aprender um conceito recriando os nexos mais simples que o constituem, elaborando suas próprias definições, seu movimento criativo é mais intenso que repetindo o conceito, pois desenvolve internamente seus modos de pensar a realidade, e não apenas através de fragmentos. Se a criança cria um símbolo próprio, uma maneira própria de representar uma ideia conceitual, emprega a imaginação, não uma atividade mental inconsciente, mas, segundo Vygotsky (1991), como uma função vitalmente necessária, como uma forma humana de apreensão do real, buscando compreendê-lo e comunicá-lo. Na elaboração dos conceitos matemáticos de medida, além dos aspectos cognitivos, devem ser consideradas as funções psicológicas que tornam a criança ativa frente à solução das situações-problema propostas.

### **Desenvolvendo relações espaciais**

Lamonato (2007) afirma que os objetivos propostos para o ensino de geometria na Educação Infantil incidem no desenvolvimento das relações espaciais do indivíduo com o mundo que o cerca, pela percepção de seme-

lhanças e diferenças, pelas explorações bem como pela justificação e argumentação de suas observações e hipóteses. O ensino de geometria, por sua relevância para a percepção do espaço, dos deslocamentos, o desenvolvimento de habilidades de percepção e orientação espacial, é fundamental para a compreensão, adaptação e exploração do indivíduo no mundo em que vive. A geometria está presente em todas as fases de nossa vida. Desde o nascimento, as crianças já se envolvem com as questões espaciais que as rodeiam. Ao se movimentar e deslocar, elas já estão trabalhando noções espaciais das quais irão se utilizar durante toda a sua trajetória de vida.

Lins & Gimenez (1997) consideram que, na perspectiva da Educação Matemática, o significado é o conjunto de coisas que se dizem a respeito de um objeto. Produzir significados é, então, falar a respeito de um objeto. Produzir significados para conceitos geométricos é relacioná-los a outros contextos internos ou externos à matemática, ou seja, estabelecer conexões entre a ideia matemática particular em discussão e os outros conhecimentos pessoais do indivíduo. Uma nova ideia é significativa na medida em que cada indivíduo é capaz de a ligar com os conhecimentos que já tem.

Utilizando-se de atividades de investigação; tema gerador; ensino contextualizado; brincadeiras infantis; relação entre o conhecimento informal e o sistematizado da geometria; observação de formas geométricas presentes na natureza e objetos criados pelo homem (principalmente construção civil); produção de ornamentos; relação entre a matemática e outras áreas do conhecimento, como arte, biologia, química, física e geografia; construção de mandalas e resolução de problemas, é possível produzir significados para os conceitos geométricos.

Monteiro (2010) destaca que

[...] as Instituições de Educação Infantil precisam oferecer múltiplas oportunidades para que as crianças possam participar, ao longo dos anos, de situações que envolvam a exploração de diferentes espaços e assim possam enriquecer e ampliar suas experiências espaciais.

O professor deve incentivar as crianças a refletir sobre suas ações, fazendo intervenções durante as atividades de construção. Montar percursos e labirintos para as crianças percorrerem é uma atividade que possibilita a exploração do espaço de diferentes formas. É possível propor também algumas situações destinadas a trabalhar conteúdos de geometria. Monteiro (2010) indica que, além de “[...] identificar algumas formas geométricas e saber nomeá-las, o trabalho com geometria na Educação Infantil visa à

exploração, observação e descrição das características das figuras geométricas (formas planas e tridimensionais).” O professor deve apresentar diversas propostas, com diferentes maneiras de resolvê-las para provocar trocas e discussões entre as crianças.

## Conclusões

A criança, ser pertencente a um grupo, tem direito a usufruir de todos os elementos da cultura na qual está inserida, para que se aproprie dos conhecimentos produzidos e participe ativamente produzindo novos saberes. A Matemática na Educação Infantil tem a finalidade de introduzir a criança num modo próprio de construção do conhecimento, participando de forma semelhante à dos matemáticos: perguntar, buscar soluções, apoiar-se no que sabe para encontrar o que não sabe, experimentar, errar, analisar, corrigir ou ajustar suas buscas, comunicar seus procedimentos e resultados, defender seu ponto de vista, considerar a produção dos outros, estabelecer acordos e comprovar.

O professor deve propor situações criteriosamente planejadas, para que possa contribuir para a formação de uma criança produtora de conhecimentos, que proponha soluções frente a uma situação nova, reflita, busque soluções, compartilhe com colegas. O domínio dos conceitos a serem abordados é essencial, além de conhecer como se dá a aprendizagem da criança e formas de abordagem. O ensino do conteúdo matemático, no entanto, tem sido realizado de forma mecanizada, e não permitiu que todo professor construísse seus conhecimentos matemáticos de forma a se tornar um sujeito reflexivo, conhecedor do conteúdo específico e das formas de produção do mesmo, trazendo sérias dificuldades ao seu trabalho de professor. Além disso, precisa realizar mediações, planejando a forma de organização do grupo, propor situações-problema e momentos para a socialização da produção das crianças, valorizando que a aprendizagem ocorre nas relações e interações com o outro.

O professor deve assumir que a formação é uma ação consciente e constante, e, realizando estudos teóricos, refletindo sobre sua prática, somadas às discussões com outros professores, pode se sentir mobilizado a resolver o problema de organizar boas situações de ensino, que favoreçam maiores aprendizagens às crianças, construindo soluções coletivamente.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1977.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 3.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Fotograma Nacional, 1970.
- \_\_\_\_\_. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. In: **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática).
- D'AMBROSIO, B. S. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. In: **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica. Coleção Tendências em Educação Matemática, 2001.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- IFRAH, G. **Os números: história de uma grande invenção**. São Paulo: Globo, 2005.
- KRAMER, S.; SOUZAS, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 77, 1991.
- LAMONATO, M. **Investigando geometria: aprendizagens de professoras da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2007.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- LINS, R.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997.
- LORENZATO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MONTEIRO, P. **As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas**, 2010. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.phpItemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.phpItemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article). Acessado em: 10/01/2012 às 9h10.

MOURA, A. R. L.; LORENZATTO, S. O medir de crianças pré-escolares. **Zetetiké**, Campinas, v. 9, n. 15/16, p. 7-41, jan./dez. 2001. ISSN: 2176-1744.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Matemática na infância**. Texto apresentado no I Fórum de Educação Matemática. São João Madeira, Portugal, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação escolar como atividade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9, Águas de Lindóia, MG, 1998. **Anais**.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais de Matemática. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

RITZMANN, C. D. S. **O jogo na atividade de ensino**: um estudo das ações didáticas de professores em formação inicial. 2009. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

SACRISTÁN, J. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, S. S. **Matemática na infância**: uma construção, diferentes olhares. 2008. 234 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

# A Matemática na prática pedagógica da Educação Infantil: algumas considerações

*Andréia Fátima Varela Kafer<sup>1</sup>*

## 1 Introdução

A Matemática na Educação Infantil foi o tema da observação pedagógica realizada em uma turma de pré-escola de um município do Oeste Catarinense. Foi realizada uma observação pedagógica, pois no momento não estou atuando diretamente em sala, ocupando um cargo de coordenadora de um Centro Municipal de Educação Infantil. O objetivo da observação era constatar se a Matemática é trabalhada na prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos e analisar como ela é trabalhada, comparando-se a prática com algumas referências bibliográficas estudadas ao longo do Curso de Especialização em Educação Infantil (*lato sensu*) oferecido pelo Ministério da Educação por meio do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Foram observadas as práticas pedagógicas da professora regente da turma, a qual tem formação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, de uma professora de Educação Física com formação específica em sua área e de uma pedagoga, também professora do grupo, cuja função é trabalhar com as crianças no tempo de planejamento da professora regente da turma. As professoras foram observadas no seu trabalho cotidiano com 15 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. Além das observações, também foi realizado um questionário com a professora regente.

Entendeu-se que esta pesquisa poderia tornar-se relevante devido ao fato de a Matemática estar presente no currículo do município para a Edu-

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de uma cidade do Oeste Catarinense, atualmente na função de Coordenadora de um Centro Municipal de Educação Infantil. E-mail: andreikafer@hotmail.com.

cação Infantil, e, no entanto, ser uma linguagem pouco comentada pelos professores. Esta situação provocou algumas reflexões: O professor está preparado para trabalhar com a Matemática nas atividades do cotidiano da Educação Infantil? A prática pedagógica realizada em sala de aula condiz com as teorias existentes sobre esta área do conhecimento e com as diretrizes indicadas nos Documentos Oficiais do Município?

Apresentam-se a seguir algumas considerações teóricas sobre como a criança aprende a Matemática, a análise das observações e, por fim, algumas considerações e sugestões.

## **2 A Matemática na prática pedagógica da Educação Infantil**

O homem desde que nasce faz parte de um meio em que diferentes linguagens estão presentes, ele nasce e cresce em um determinado tempo histórico e social ao qual a matemática é ferramenta simbólica. Sendo assim a criança deve se apropriar desta ferramenta pois ela permite conhecer o mundo de significados da sociedade letrada e codificada.

Obviamente, o que ocorre na Educação Infantil é uma primeira aproximação aos conceitos, sejam estes linguísticos ou matemáticos; contudo, ainda que seja uma primeira aproximação, entende-se que deve ocorrer de forma adequada, pois, como afirma Leontiev (1978), após serem internalizadas as formas de operar com conceitos, estas são automatizadas e, caso tenham-se automatizado formas inadequadas, o processo de reeducação com as crianças é muito difícil.

Neste sentido, para que a Matemática seja trabalhada de forma a se aproveitar as máximas possibilidades postas e seja apropriada pelas crianças de forma significativa, entende-se que o professor precisa planejar as atividades de ensino-aprendizagem. Além disso, ter consistência teórica para que possa realizar as mediações necessárias para que cada criança se aproprie dos modos social e culturalmente organizados de se operar cognitivamente com a Matemática.

---

<sup>2</sup> MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

Compreendendo-se a importância do planejamento inclusive na prática pedagógica com crianças pequenas, Moura (2001)<sup>2</sup> (apud CEDRO; MORAES; ROSA, 2010), ao analisar o ensino de Matemática, propõe como metodologia a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), a qual seria um ato intencional, pensado e planejado com antecedência pelo professor:

A atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimento de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (Moura, apud CEDRO; MORAES; ROSA, 2010, p. 437).

Nesta perspectiva, a cultura seria algo a ser apropriado, pois, segundo Davídov (apud CEDRO; MORAES; ROSA, 2010, p. 437), “a interiorização constitui a transformação da atividade coletiva (experiência social) em uma atividade individual (experiência do indivíduo). Essa transformação é possível por meio da comunicação entre as pessoas.” Segundo os autores, Vigotski explica que o conhecimento ocorre do social para o individual, do externo para o interno. Assim, a AOE seria uma base teórica para o professor organizar o ensino, uma maneira do professor organizar o processo de ensinar, como esclarece Moura (apud CEDRO, MORAES; ROSA, 2010, p. 438):

Nessa perspectiva, a AOE constitui um modo geral de organização do ensino, em que seu conteúdo principal é o conhecimento teórico e seu objeto é a transformação do indivíduo no movimento de apropriação desses conhecimentos. O professor, ao organizar o processo de ensinar, também qualifica seus conhecimentos, por isso a AOE torna-se a unidade de formação do professor e do estudante.

A atividade de ensino deve desencadear a aprendizagem. Segundo explicam Cedro, Moraes e Rosa (2010, p. 438):

Pressupõe-se que o professor crie a necessidade, no estudante, de se apropriar dos conhecimentos teóricos. Essa ação do professor na organização da atividade de ensino está de acordo com a defesa de Davydov (1999, p. 4) sobre a elaboração das tarefas de estudo pelos docentes. Ele defende que “ninguém pode forçar o estudante a entrar em atividade de aprendizagem se ele não tem necessidade de fazer isto”. Para nós, a situação desencadeadora de aprendizagem equivale às tarefas de estudos propostos por esse pesquisador, visto que ela é organizada de modo a possibilitar condições para que o objetivo da atividade de ensino seja alcançado.

De acordo com estes autores, num primeiro momento, o conceito deve ser trabalhado a partir de sua origem e não de um problema prático, devendo-se apresentar o processo de produção do conceito, pois, no caso da Matemática, o trabalho nesta perspectiva possibilitará ao professor e ao estudante compreenderem essa ciência como uma produção humana. Como indica Morretti (apud CEDRO, MORAES; ROSA, 2010, p. 439):

Em particular para o ensino de matemática, é fundamental que a história do conceito permeie a organização das ações do professor de modo que esse possa propor aos seus estudantes problemas desencadeadores que embutam em si a essência do conceito. Isso implica que a história da matemática que envolve o problema desencadeador não é a história factual, mas sim aquela que está impregnada no conceito ao se considerar que esse conceito objetiva uma necessidade humana colocada historicamente.

De acordo com este referencial teórico, a criança, deve se apropriar da cultura, pois ela permite conhecer o mundo de significados da sociedade letrada e codificada. De acordo com Vigotski, como afirma Moura (2007)

[...] perceber o valor do signo como ferramenta essencial da aprendizagem e desenvolvimento nos dá a chave para o entendimento sobre os processos de construção de significados na constituição do sujeito. É essa possibilidade de intervir na realidade simbólica dos sujeitos que nos permite fazer o papel da instrução, pois o signo, como instrumento, coloca-se no movimento do desenvolvimento humano, não mais da dimensão das necessidades primárias, mas da satisfação das necessidades integrativas que possibilitarão o desenvolvimento dos sujeitos como construtores de significados (MOURA, 2007, p. 41).

Entende-se que a Matemática, uma produção humana, tem sua história, a qual está ligada à evolução da humanidade e é um signo cultural que a criança necessita aprender para estar inserida na sociedade. Sendo a Matemática uma ferramenta simbólica, ela é necessária para compreender a cultura do homem e, na Educação Infantil, pode ser introduzida por meio do jogo, que é a principal atividade da criança pequena, como afirma Moura (2007):

Dessa maneira, aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objectivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do seu colectivo (MOURA, 2007, p. 59).

De acordo com este autor, a Matemática tem sido explorada por muitos educadores de maneira descontextualizada, por não compreenderem como a criança internaliza os conceitos e os modos de operar com os con-

ceitos desta área do conhecimento. Vigotski, segundo Siqueira (2007, p. 119), explica como ocorre esta aprendizagem:

[...] o organismo humano não está pré-programado para desenvolver a função de raciocínio matemático. Os seres humanos viveram milhares de anos sem a Matemática, e esta não surgiu espontaneamente, naturalmente. Pelo contrário, as necessidades aplicação matemática foram surgindo à medida que emergia o comércio. Para suprir essas necessidades, os humanos desenvolveram símbolos e sistemas, que passaram a manipular. [...] Inicialmente a criança pequena não usa signos externos para se auxiliar; pouco a pouco, o uso de signos (primeiro externos e depois internos) mediatizam uma atividade. Por exemplo, uma operação de soma numa criança pequena é possível pelo uso de instrumentos (os dedos, ou outro material para contagem); na medida em que essa operação é internalizada, os instrumentos são substituídos por signos internos (representações mentais de objetos). [...] Portanto, o desenvolvimento, para Vigotski, se dá em espiral, conforme o domínio que o indivíduo tem sobre os signos, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.

Destaque-se que, apesar de Vigotski ser um dos autores mais citados no campo da educação, parece que sua teoria ainda é pouco apropriada e trabalhada com o rigor e aprofundamento teórico necessários. Da mesma forma, é possível que as pesquisas e estudos em Matemática na perspectiva histórico-cultural realizados por Moura no Brasil também sejam desconhecidos entre os educadores da Educação Infantil e das Séries Iniciais.

Orientando-se pelos princípios teóricos indicados, realizou-se a prática de observação, na qual se constatou que um instrumento matemático que esteve presente diariamente foi o calendário anual. O trabalho com o calendário está proposto na sistematização curricular do município, por este ser um instrumento que possibilita organizar o tempo e permite à criança se apropriar dos conceitos de ontem, hoje, amanhã, relacionando passado, presente e futuro. O calendário é um signo cultural criado pelo homem para medir o tempo, e a criança, ao se apropriar deste instrumento, passa a compreender a organização do tempo e a se organizar de acordo com os tempos e ritmos socialmente determinados.

Observou-se também que num dado momento, durante o lanche, sentadas junto à mesa, as crianças começaram a contar quantas havia de um lado da mesa e quantas estavam no outro lado, o que evidencia que elas estão em processo de apropriação dos conceitos numéricos e das formas de operar com números. De acordo com Ifrah (2005, p. 44):

Contar os objetos de uma coleção é destinar a cada um deles um símbolo (uma palavra, um gesto ou um sinal gráfico, por exemplo) corresponde a um número tirado da sequência natural dos números inteiros, começando pela unidade e procedendo pela ordem até encerrar os elementos.

Contudo, tal processo não é espontâneo, mas decorrente de um processo de ensino, pois se observou, por exemplo, que nas aulas de Educação Física as brincadeiras propiciam contatos com números, formas, noções de espaço, de dentro e fora. Entende-se que na Educação Infantil as noções matemáticas devem ser trabalhadas em todos os momentos, de forma lúdica, e não como uma disciplina isolada.

Pode-se afirmar que nas atividades de Educação Física se está trabalhando com a Matemática por meio de jogos, como, por exemplo, os jogos de quebra-cabeça com formas geométricas, jogos da memória, boliche, peças de montar, entre outros que são trabalhados. Segundo Leontiev (1988), citado por Manoel Oriosvaldo de Moura (2000, p. 80) o jogo pode ser um aliado quando aproxima o aluno dos conteúdos culturais e promove o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas.

O jogo, nesta visão da psicologia, permite a apreensão dos conteúdos porque coloca os sujeitos diante da impossibilidade de resolver, na prática, as suas necessidades psicológicas. O indivíduo experimenta, assim, situações de faz-de-conta, do jogo regrado pela lógica, vivenciada ou criada, para solucionar as impossibilidades de tornar realidade o seu desejo.

Nas atividades de Educação Física, muitos pontos importantes foram trabalhados: o tamanho e o peso das bolas; na brincadeira dos Escravos de Jó, as crianças trabalharam o ritmo, ajustando o seu ritmo pessoal ao ritmo do grupo, o que é necessário ao trabalho em equipe. Destaque-se, contudo, que o jogo deve ter caráter intencional, o que requer planejamento, pois, se for planejado, ele pode oferecer a aprendizagem de conteúdos matemáticos e culturais. Por outro lado, como Manoel Oriosvaldo de Moura (2000, p. 81), citando Leontiev (1988):

Temos alguns indicadores que nos permitem inferir que estamos começando a sair de uma visão do jogo como puro material instrucional para incorporá-lo ao ensino, tornando-o mais lúdico e propiciando o tratamento dos aspectos afetivos que caracterizam o ensino e a aprendizagem como uma atividade, de acordo com a definição de Leontiev (1988).

A sistematização curricular do município propõe que no conteúdo “espaço e forma” se trabalhe com: problemas simples; sequências lógicas; figuras geométricas; formas básicas. Entende-se que ainda não se deve co-

locar a questão do espaço e do deslocamento, mas enfatizar os elementos que estão presentes no espaço, assim como as formas destes.

Sendo o desenho uma atividade que representa o espaço, verifiquei que as crianças, ao desenharem seu brinquedo preferido, o qual estava em casa, precisaram representar um objeto real, ainda que não estivesse em seu campo visual, e esta representação envolve também a Matemática, pois a criança deve ter noção de tamanho e espaço para poder representar o brinquedo. Assim, ela está realizando uma representação gráfica do mesmo. Ou seja, o desenho também é um instrumento por meio do qual se pode desafiar a criança a trabalhar com noções matemáticas, e, nesta atividade, pode-se ajudá-la a perceber se suas representações são coerentes, considerando-se proporções, tamanhos, formas e espaço.

Nas brincadeiras e jogos também existem relações espaciais, pois, enquanto as crianças estão brincando, vão experimentando usar a força de forma adequada, conhecendo o espaço que ocupam e explorando o ambiente com seu próprio corpo. No contato com os colegas, vão aprendendo sobre as diferenças, e essas experiências vão auxiliá-las a compreender processos de comparação, de medida e de representação do espaço. Os jogos e as brincadeiras infantis possibilitam à criança vivenciar tais situações de maneira natural, aprendendo por meio do brincar.

Na observação realizada, constatou-se que, se a Matemática está sendo trabalhada, nem sempre as máximas possibilidades são exploradas e, também, que a forma de se trabalhar nem sempre é adequada, o que pode decorrer da falta de planejamento ou da dificuldade de os professores teorizarem sua própria prática. Observou-se, por exemplo, que a professora regente, ao realizar um trabalho específico com signos matemáticos – elaboração de um gráfico –, fez uma exploração superficial e pouco proveitosa para a aprendizagem das crianças.

A professora, juntamente com as crianças, conseguiu levantar elementos como as medidas de tamanho dos calçados e roupas delas. Este ponto chamou a atenção e foi significativo, pois todas se envolveram na atividade, buscando os números nos calçados e as letras indicativas de tamanho das roupas. A partir destes dados foram organizados dois gráficos. Contudo, no momento de registrar, as crianças não compreenderam a função do gráfico, não conseguiam ler as informações organizadas.

A professora poderia ou deveria ter explorado com mais calma este instrumento, ter ajudado as crianças a fazer a leitura dos dados, citando

exemplos, questionando-as para que percebessem que o gráfico é um registro da realidade e que contém diferentes informações.

Outras atividades que poderiam ter sido realizadas de forma mais proveitosa para as crianças foram a confecção de um fantoche (sapo) e de um brinquedo, o bilboquê, pois nestas atividades as crianças receberam o material pronto. A professora poderia ter organizado o material na sala junto com elas e trabalhado noções de fração, como, por exemplo, de um meio ( $\frac{1}{2}$ ), um quarto ( $\frac{1}{4}$ ); que e o fio de linha do bilboquê poderia ter sido medido com uma régua e cortado pelas próprias crianças com a ajuda da professora. Assim, perdeu-se a oportunidade de trabalhar com as crianças noções matemáticas importantes. Deixou-se também de preparar as crianças para situações novas, de possibilitar às mesmas o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e da independência. É de competência do professor encorajar a criança, desde cedo, a desenvolver sua capacidade de enfrentar situações-problema.

Outro ponto a ser destacado é que as crianças conhecem os numerais de zero (0) a nove (9) e relacionam as quantidades; no entanto, passando do nove, percebeu-se que elas não conseguem mais contar. Contudo, devido ao trabalho com o calendário elas sabem de cor, que o onze é o um e o um, o doze é o um e o dois e assim sucessivamente. Isto foi observado quando iam preencher o calendário; também, quando chegou o dia vinte, elas falaram que os números correspondentes eram o zero e o dois, e a professora então indicou que o correto era o dois e o zero. Neste momento a professora poderia ter explorado a posição dos numerais e o que eles representam e contribuído para ampliar o conhecimento dos números com as crianças.

Destaque-se que, na primeira semana em que a observação foi realizada, a professora regente já estava envolvendo a Matemática nas diversas atividades com a turma; no entanto, percebeu-se que, ao saber que o tema da observação era “a matemática na Educação Infantil”, a mesma buscou trabalhar mais com signos e conceitos matemáticos em sala, ainda que sem contextualizar os conceitos e instrumentos utilizados. Este fato pode ter influenciado nos resultados desta pesquisa, na qual constatou-se que a Matemática está sendo trabalhada na Educação Infantil.

Por outro lado, de acordo com o questionário realizado junto à professora, ela já havia trabalhado com a turma a construção dos numerais por meio de um livro que foi confeccionado pelas crianças, relacionando número e quantidade. E também já havia trabalhado, no início do ano, com

gráficos e calendário. A professora afirmou que procura incluir a Matemática no cotidiano das crianças, por exemplo, por meio da construção do calendário mensal, e informou que tem conhecimento de que na sistematização curricular do município propõe-se o trabalho com conhecimentos lógicos matemáticos.

Resumindo, a partir das observações realizadas entende-se que a Matemática está presente na prática pedagógica com crianças de 4 e 5 anos. É incluída em diversas atividades, ainda não de forma suficientemente fundamentada teoricamente e adequadamente planejada, pois, diante das observações, percebe-se que a professora trabalha a matemática de maneira espontânea, sem problematizar ou buscar um maior aprofundamento nestas questões. Isto acontece possivelmente pelo motivo da professora não ter conhecimento atualizado de como a matemática é tratada na concepção histórico-cultural, já que ela já tem 17 anos de profissão.

Desta maneira, é importante destacar que o município oferece formação continuada por meio de visitas mensais nas reuniões pedagógicas (dos espaços) e também nas palestras promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Nestes momentos, as formadoras buscam resgatar a proposta do município e trabalhar questões relacionadas ao desenvolvimento infantil. No entanto, uma sugestão seria observar na prática o que o professor necessita melhorar e, assim, oferecer-lhe o que de fato é significativo para aprimorar sua prática.

O planejamento da professora contempla algumas questões matemáticas, mas, por outro lado, ela prioriza o número, sem explorar sua essência, tornando-se, assim, uma Matemática tradicional onde a criança desde pequena aprende de maneira mecânica. Diante disso, devemos levar em consideração as condições de trabalho desta professora, sendo que no currículo do município são apresentados os conteúdos a serem explorados, mas é necessário, antes de mais nada, oferecer bases teóricas para que as estratégias escolhidas levem as crianças a estabelecer relações significativas com a Matemática.

Sendo assim, diante da teoria estudada, a professora deveria, ao explorar a Matemática, refletir sobre como e em quais situações a criança aprende, buscando construir com ela os conceitos em questão, partindo da visão de que o papel do professor se torna imprescindível quando reflete sobre seu aluno e seu aprendizado, sobre encaminhamentos pedagógicos e o estabelecimento de ações onde o aluno se torna o sujeito da aprendizagem e, desta forma, estabelece significado entre o aprendido e o vivido.

Também a professora pedagoga trouxe algumas questões relacionadas a formas geométricas e fez comparações com o que estava na sala e no ambiente da escola. Tendo em vista que esta professora trabalha com as crianças uma hora por semana, ela busca problematizar sua aula, planejando em cada aula um trabalho diferenciado da professora regente; é neste aspecto que ela reflete e busca novidades.

A prática da professora de Educação Física é bem dinâmica e coerente com os autores citados; talvez também por ela dar somente duas aulas por semana e trabalhar mais a expressão, o movimento tenha uma prática mais dinâmica.

Observou-se a falta de articulação entre as professoras que trabalham com o grupo de crianças: cada uma propõe um trabalho específico, sem buscar a interdisciplinaridade nas diversas áreas em que trabalham.

Neste estudo constatou-se que a Matemática possivelmente é trabalhada nas diferentes atividades do cotidiano da Educação Infantil; contudo, parece que de forma descontextualizada, ou seja, exatamente ao contrário do que é indicado na abordagem histórico-cultural. Como indica Morretti (apud CEDRO, MORAES; ROSA, 2010, p. 439), ao trabalhar com conceitos matemáticos, o educador deve iniciar com atividades que desencadeiem a essência do conceito, pois “são as necessidades humanas que mobilizam os homens na produção de instrumentos. Foi a necessidade de controlar as quantidades que os fez criarem o sistema de numeração.” Este autor afirma ainda que “compreender a essência das necessidades que moveram a humanidade na busca de soluções que possibilitaram a construção social dos conceitos é parte do movimento de compreensão do próprio conceito”.

Também se constatou que o jogo não foi utilizado como recurso pedagógico em sala de aula, o que, ainda que tenha ocorrido na prática pedagógica de uma única professora, pode ser indício da pouca ou nenhuma utilização de jogos como recursos pedagógicos no trabalho com a Matemática. Isto pode constituir-se numa perda significativa tanto para as crianças quanto para os professores, pois, como afirma Moura,

[o] jogo com propósito pedagógico pode ser um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema. [...] O que devemos considerar é a possibilidade de o jogo colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo homem ao lidar com conceitos matemáticos [...] A problematização de situações emergentes do cotidiano possibilita à prática educativa oportunidade de colocar a criança diante da necessidade de vivenciar soluções de problemas significativos para ela [...] é a história

virtual do conceito porque coloca a criança diante de uma situação-problema semelhante àquela vivida pelo homem ao ter que controlar quantidades contínuas e discretas (Moura, apud CEDRO, MORAES; ROSA, 2010, p. 440).

Esta é uma perda significativa para as crianças, pois o conhecimento matemático que poderia tornar-se significativo e atraente para as mesmas; além de possibilitar o desenvolvimento das suas funções intelectuais, torna-se muitas vezes enfadonho ou incompreensível. Este fato pode ser um dos motivos das dificuldades de aprendizagem em Matemática e da falta de recursos humanos qualificados nas áreas exatas indicada por estudos governamentais.

Diante dos autores estudados, os aspectos importantes sobre como trabalhar a Matemática com crianças de 4 e 5 anos seriam primeiramente apresentar a Matemática de maneira lúdica, proporcionando à criança reviver a situação que os homens passaram para resolver determinados problemas, envolvendo a solução matemática. Outro aspecto seria o jogo como um recurso pedagógico, onde o conhecimento é produzido de maneira coletiva e o conteúdo está no ato de jogar.

### **3 Considerações finais**

Neste estudo, concorda-se com os autores estudados de que a Matemática deve ser trabalhada desde a Educação Infantil, ainda que não como uma disciplina isolada. Os resultados das análises apontam que a Matemática está sendo trabalhada na Educação Infantil. Contudo, os dados indicam que ainda não de forma suficientemente fundamentada teoricamente e adequadamente planejada. Isto implica apontar dois caminhos importantes: o professor deve conhecer a essência do conteúdo que está trabalhando e refletir sobre como e em quais situações a criança aprende.

Os apontamentos efetuados neste estudo demonstram a necessidade de se investigar em outras pesquisas a formação dos professores no se refere à preparação para o trabalho com a Matemática. Mais especificamente, ao que os professores sabem para ensinar os alunos da Educação Infantil, pois mesmo que a aplicação das atividades deva ocorrer de forma lúdica, os conhecimentos acerca da Matemática e sua aplicabilidade devem ser coerentes e amplos para garantir que a criança estabeleça relações significativas também com esta área do conhecimento.

## Referências

- BRASIL. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995, 40 p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul.1990.
- CONCÓRDIA-SC. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Sistematização Curricular da Rede Municipal de Concórdia-SC**. 2 ed. Concórdia: Progressiva, 2010.
- CEDRO, Wellington Lima; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de; ROSA, Josélia Euzébio da. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento em matemática. **Ciênc. Educ.** (Bauru) [on-line]. v. 16, n. 2, p. 427-445, 2010. ISSN 1516-7313. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-731320100002000117script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-731320100002000117script=sci_arttext).
- IFRAH, Georges. **Os números**: A história de uma grande invenção. São Paulo: Globo, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.
- LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MOURA, Manuel Oriosvaldo de. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M.; AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na Infância**. Vila Nova de Gaia/Portugal: Gailivros, 2007. p. 39-63.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Centro Municipal de Educação Infantil Imigrantes, 2011.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- SIQUEIRA, Ricardo Guedes. **Educação Matemática na Educação Infantil**: Um levantamento de propostas. São Paulo, 135p. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

# Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil<sup>1</sup>

*Michele Nehls*<sup>2</sup>

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”  
(Carlos Drummond de Andrade).

## 1 Introdução

O fato de que a Educação Infantil surgiu com a crescente urbanização, a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais, além da necessidade de antecipar a escolarização para colocar as crianças em melhores condições no Ensino Fundamental e as lutas pelo direito da criança à educação, fez com que ela se desenvolvesse de modo a vir adquirindo ênfase no campo de pesquisas e discussões.

Assim, percebe-se que aparentes detalhes, como a maneira de organizar o espaço e o tempo nas instituições educativas destinadas a essa faixa etária, tornam-se objetos de investigação porque se acredita que muito influenciam o aproveitamento das crianças e favorecem ou não o processo ensino-aprendizagem pautado no binômio cuidar e educar. Consequentemente, o modo como os Centros de Educação Infantil (CEI) se organi-

---

<sup>1</sup> Orientado pela Profª. Dra. Raquel A.L.S. Venera. Professora do Mestrado em Educação e do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE. Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em História pela UFSC. E-mail: raquelsenavenera@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora de Educação Infantil da rede municipal da cidade de Joinville/SC, formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e em Psicopedagogia com ênfase em Alfabetização. E-mail: michele.nehls@gmail.com.

zam revela sua prática pedagógica, que é ligada a uma concepção de infância e escola/CEI que se acredita ou julga estar de acordo com seus princípios e/ou também de acordo com o que a sociedade espera da formação da criança.

Diante disso, pensou-se em estudar e discutir como os espaços e tempos podem ser alterados na Educação Infantil de modo a contribuir para o desenvolvimento das crianças, favorecendo e promovendo o brincar, a autonomia e as interações, pensando na criança como um sujeito de direitos, participativo e produtor de cultura.

Além disso, buscar-se-á analisar a prática docente e as manifestações das crianças face às mudanças propostas nos espaços e tempos no próprio dia a dia, no decorrer do texto, na tentativa de articular a teoria à prática, fazendo conexões e diálogos entre elas. Para isso, realizou-se um estudo com pesquisa bibliográfica, inserção no campo de estudo e de cunho qualitativo, no qual se procurou explicitar e discutir sobre a infância, a autonomia, o brincar, as interações e a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil.

Vale destacar que o presente artigo é resultado de reflexões acerca do planejamento e execução de um projeto de intervenção pedagógica de acordo com os critérios estabelecidos pelo curso para a obtenção da Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que foi realizado com uma turma de 22 crianças de 5 anos do período parcial em Centro de Educação Infantil (CEI) pertencente à rede pública municipal da cidade de Joinville/SC no ano de 2011, sendo a autora desse texto a professora do grupo.

Numa breve busca no banco de dados do portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>3</sup>, procurando nos filtros os termos que se consideram relevantes para a discussão desse trabalho (*infância, autonomia, brincar, espaços e tempos escolares*), observa-se que os registros se concentram com maior ênfase nos anos de 2010 e 2011; ou seja, vem sendo pesquisados e divulgados muito recentemente, sendo que poucos deles tratam especificamente da Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>.

Em vista disso, considerou-se pertinente realizar o projeto de intervenção sobre o presente tema focando o brincar e a reorganização dos espaços e tempos especificamente na Educação Infantil.

## **2 Em busca de alguns conceitos**

A partir daí, buscou-se pesquisar e estudar alguns conceitos de suma importância para compreender o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil que permeiam esse aspecto em foco para poder então articular a teoria à prática e explanar o que foi aplicado. Desta forma, o artigo está organizado em quatro partes, que discutem a infância, a autonomia, o brincar e as interações, e a organização dos espaços e tempos na Educação Infantil. Além disso procuramos discutir e relatar paralelamente as vivências ocorridas na aplicação do projeto, procurando realizar um diálogo entre a teoria e a prática, além de tecer algumas considerações e sugestões e/ou expectativas sobre o estudo que foi realizado até este momento.

### **2.1 A infância**

O conceito de infância, segundo Philippe Ariès, em sua obra clássica *História Social da Criança e da Família* (1981), foi construído a partir dos sentidos que emergiram ao longo da História sobre ela. A criança era vista como insignificante e mantida em anonimato, não tinha lugar na sociedade e muito menos era considerada como sujeito até atingir a maioridade; esse sentido dado à infância era o de dependência, e a criança vivia à margem da família.

Modificando-se o sentido da infância ao longo do tempo, a criança passou gradativamente a ser vista não mais como um adulto em miniatura, e sim como “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006, p. 08). Hoje é esse o sentido que direciona os documentos oficiais em âmbito nacional sobre a infância no Brasil.

A busca da conquista e construção da identidade da criança e da segurança dos direitos da infância vêm acompanhadas da presença cada vez mais frequente delas em uma instituição educativa. Esta instituição também passou por transformações ao longo da história e, partindo do sentido assistencialista, vem conquistando gradativamente um sentido advindo do

seu caráter educativo-pedagógico. E é aí que se indaga: A partir dos sentidos que se consegue perceber na Educação Infantil hoje, sentidos que muitas vezes duram, outras vezes são rompidos ou transformados, será que a infância está mesmo sendo privilegiada? Qual é o sentimento das crianças perante isso? E qual a posição dos profissionais ligados a elas?

Para Quintero (2011)<sup>4</sup>, a creche, a pré-escola e a escola constituem-se espaços e tempos privilegiados da infância nos nossos tempos, e é a esse espaço educativo que as crianças vão para se encontrar com seus pares, para se desenvolver, construir e se apropriar de conhecimentos, conhecimentos esses historicamente produzidos e articulados com as funções sociais. Ou como dizem Leal, Albuquerque e Moraes (2007), queremos que as crianças pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno. Por isso, o direito à infância é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações e é dever garantir na escola os direitos básicos da criança de participar, brincar e aprender; ou, como defende Tragtenberg (2004), é necessário respeitar a infância e a escola é local de cuidar, educar e instruir/ensinar.

Diante dessas reflexões, realizou-se uma roda de conversa e entrevistas com as crianças da turma selecionada para esse trabalho, indagando sobre algumas questões referentes à infância, com o propósito de diagnosticar o que as crianças dizem a respeito delas mesmas, que discursos atravessam suas representações sobre a infância. As crianças relataram unanimemente que ser criança é brincar, e duas complementaram dizendo que também é obedecer aos pais. Além disso, revelaram que o CEI que frequentam e a sala de aula também são espaços para brincar. A partir dessa resposta, a reflexão que se fez é que essas crianças são atravessadas pelo discurso contemporâneo sobre elas mesmas, isto é, não disseram que o brincar é um direito – como previsto nos discursos estatais –, mas operaram o sentido como essência da infância e de suas identidades. Ou seja, para as crianças dessa geração brincar já aparece como algo natural, pertencente a elas, ao seu cotidiano; mas nem sempre foi assim; é uma construção histórica, é um direito que foi sendo adquirido, embora todo esse processo vem sendo, de certa forma, “esquecido”.

---

<sup>4</sup> Anotações próprias realizadas durante as aulas do Curso de Especialização em Educação Infantil na disciplina de Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental de 9 Anos.

Pensou-se ser pertinente, desta forma, continuar com a execução do projeto, pois o mesmo busca modificar espaços e tempos na Educação Infantil, visando à ampliação das possibilidades do brincar que é a atividade principal da criança, segundo Vigotsky e os trabalhos que o sucederam. Analisar o impacto das mudanças na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem relacionadas à organização dos tempos e espaços na Educação Infantil é a possibilidade de ver o resultado dessa naturalização do brincar entre as crianças, mas com autonomia.

## 2.2 A autonomia

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” define 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).

E assim, para fazer jus à concepção da formação de uma criança que exerça efetivamente a sua cidadania, podendo realizar tudo isso o que acima é exposto, é necessário proporcionar a ela subsídios para que possa participar da sociedade, sendo ativa e autônoma, possuindo voz e vez. Deste modo, pode-se definir a autonomia como o ato de nos governarmos e termos a liberdade de fazer as nossas escolhas, mas, para construir essa autonomia, passa-se por etapas e/ou processos desde a infância. Conquistar a autonomia é tornar-se independente à medida que vamos nos desenvolvendo e nos tornando capazes de fazermos algo sozinhos, e, na educação infantil, isso se torna importante porque norteia as ações das crianças e facilita as suas interações com outras crianças e adultos.

O documento elaborado pelo MEC intitulado Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) destaca, com muita propriedade, a importância das crianças desde cedo conquistarem a confiança em si próprias, se sentirem aceitas, efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades, favorecendo a formação pessoal e social, sendo que o professor tem papel fundamental no acolhimento das individualidades e na mediação para o desenvolvimento dessas potencialidades. Além disso, afirma que a identidade e a autonomia podem, sim, ser construídas nas Instituições Educativas de Educação Infantil, pois lá

as crianças estão inseridas em meio às relações sociais, e que essa deve ser mais do que um objetivo a ser atingido: deve ser o princípio das ações educativas, como se aprofunda na próxima seção, “O brincar e suas interações”.

É necessário também visualizar as crianças como seres com suas especificidades, mas com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem, para, assim, idealizar uma educação em direção à autonomia. E se as crianças forem capazes de exercitar seu autogoverno em situações concretas do cotidiano, poderão pouco a pouco aplicá-lo no plano das ideias e dos valores.

Diante disso, oportunizou-se às crianças que participaram do projeto de intervenção a possibilidade de opinarem e expressarem seus desejos no planejamento da modificação do espaço de nossa sala de aula, assim como as escolhas e tomadas de decisões de modo democrático para construir aquilo que foi considerado seguro e de bem comum a todos.

Como muitas ideias surgiram delas, a criatividade e a fantasia foram “carro-chefe”. As crianças se sentiram entusiasmadas, encorajadas e dispostas a produzir o *seu lugar*. Assim, todas contribuíram a seu modo, com suas habilidades, e pouco a pouco, num processo gradativo, reorganizou-se o espaço da sala e elaboraram-se cantinhos temáticos, dos quais as crianças puderam usufruir, onde puderam buscar seus interesses, intercalar-se em pequenos grupos, crescer e aprender juntas, fazer combinações para cuidar do “nosso”, responsabilizar-se e comprometer-se com o grupo e com a produção dele, além da professora estar sempre de prontidão a fim de intervir e interagir quando necessário.

Da mesma forma que se observou como os sentidos de infância foram se transformando ao longo do tempo, as expectativas e interesses quanto à sua educação também mudaram. Temos nos discursos oficiais contemporâneos sobre a Educação Infantil no Brasil a emergência do sentido de “infância cidadã”, e, por isso, se investe tanto na construção da sua autonomia e identidade. São discursos defendidos na nossa cultura, que nem sempre estiveram entre nós, mas cada vez mais manipulamos com a naturalidade que o “esquecimento” de sua criação nos permite. Esse “esquecimento” faz funcionar as nossas ações em sala de aula disseminando os sentidos de respeito à potencialidade infantil, mas, academicamente, é importante sua reflexão histórica para percebermos sujeitos históricos do nosso tempo.

## 2.3 O brincar e as interações

Conforme definição de Vigotsky (1987),

[o] brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Sendo assim, é no brincar que a criança estabelece relações com o objeto, com o meio e com o outro e, assim, compreende a si mesma e o mundo que a cerca. Deste modo, segundo Vigotsky, Leontiev e Elkonin (1998), que mostram a importância e o valor das brincadeiras no desenvolvimento infantil e na aquisição de conhecimentos, considera-se o brincar uma atividade fundamental da criança.

Kishimoto (1999) descreve que é difícil definir a brincadeira e/ou o jogo por possuírem uma variedade de fenômenos e, assim, serem muito complexos, pois “dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade atribui” (KISHIMOTO, 1999, p. 107-108), e, também, “a história do brinquedo está organicamente vinculada à história da mudança de lugar da criança na sociedade” (FANTIN, 2000, p. 42).

E com muita propriedade Kishimoto (1999) ainda afirma que o jogo implica a utilização de certas habilidades e regras de modo implícito ou explícito, enquanto o brinquedo, de certa forma, liberta dessas “regras”.

Para as crianças pesquisadas, o CEI é um lugar para brincar, como já se constatou a respeito da sala pelos seus relatos. Também ressaltaram nas perguntas sobre outros espaços do CEI que gostam do parque porque lá elas podem brincar de várias coisas e do que quiserem, há espaços e brinquedos diferentes, podem brincar com os amigos da sala e também encontrar amigos de outras turmas. Como se pode verificar, as crianças gostam e procuram interagir com seus pares mais ou menos experientes do que elas, e sua atividade principal está sempre presente em suas falas e atitudes.

A partir daí retoma-se a ideia do brincar e de como manter esse brincar na escola, mais precisamente na Educação Infantil, e, para isso, corrobora-se a ideia de Pedroza (2005), que destaca que através do brincar a criança experimenta, descobre e compreende o mundo ao seu redor e que, apesar de a brincadeira ser vista, de certa forma, como informal, ao ser proposta na instituição educativa exige o desenvolvimento e habilidade de brincar do professor, assim como um aprendizado de ambas as partes.

Portanto, o brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia (Jucirema Quinteiro – anotações próprias da aula ministrada pela professora, 2011). Isto pode ser complementado ainda com a afirmação de Vigotsky (*apud* FANTIN, 2000, p. 85) que ressalta que “o brincar da criança seria então, a imaginação em ação”. Na escola esta atividade não pode desaparecer da vida das crianças, e, como veremos a seguir, precisamos de tempos e espaços coerentes e destinados a ela para que as crianças aprendam e compreendam o mundo que as cerca através dela.

## **2.4 Espaços e tempos na Educação Infantil**

Para falar de espaços e tempos na Educação Infantil é necessário recorrer ao que já foi citado sobre o histórico da Educação Infantil, que ora foi de responsabilidade da saúde (princípios higienistas), ora do bem-estar social (assistencialismo e caridade) e ora da educação (cuidar e educar). E, diante disso, muito variou também a forma como eram concebidas as finalidades das propostas pedagógicas.

É necessário rever esse histórico, pois é de acordo com a visão da função da escola na sociedade que se projetam as escolas, e a escola também reflete as relações hierárquicas, burocráticas e de poder que ali se estabelecem. E, assim, indaga-se: Será que a atual organização do tempo e do espaço na Educação Infantil está estruturada para receber a criança, hoje concebida como sujeito de direitos? Será que eles estão organizados de modo a garantir a participação da criança no seu processo formativo? Será que os Centros de Educação Infantil de hoje são um lugar privilegiado da infância de nossos tempos?

Após o crescimento nos campos de estudos científicos, vimos que o corpo não é só mente, possuindo “cem linguagens”, o que leva a compreender que o CEI de qualidade não pode só privilegiar o cognitivo, mas deve respeitar as especificidades e ritmos das crianças, concebê-las como um ser integral e propiciar seu pleno desenvolvimento, despertando nelas o desejo de conhecer e aprender o mundo. E também deve descentralizar o professor da sala de aula e organizar e modificar espaços não para confinar a infância, e sim para promover as interações entre as crianças e efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Pinto (2007, p. 99), estamos “assistindo a um processo de privatização e de encurtamento do tempo e do espaço da infância na contemporaneidade”. E, deste modo, viu-se também que “a educação é inse-

parável da intencionalidade” (FANTIN, 2000, p. 91). Mas, entendendo esse processo como uma construção histórica, é passível de mudanças.

Diante disso, é importante salientar que é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente.

Forneiro (1998) afirma que um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores e provocadores de interações e aprendizagens na Educação Infantil é a possibilidade dessa organização espacial ser transformada.

[...] Podemos inferir que o espaço e tempo não são esquemas abstratos nos quais desemboca a prática escolar. Ao contrário disso, a arquitetura escolar é, por si só, o que materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como o marco da atividade sensorial e motora (RONDON *apud* BRIGHENTI, s.d., p. 4).

E ainda, segundo Pinto (2007), as crianças não conseguem se apropriar desses espaços se são privadas de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço de tais instituições. Sendo assim, na entrevista com as crianças, elas citaram que a sala também “é legal”, que gostam dela porque é bonita, tem brinquedos, pode-se brincar e fazer atividades. Mas, mesmo assim, instigamo-las a pensarem que, se fosse para mudar alguma coisa, o que mudariam nela, já que passam bastante tempo nela, ou o que gostariam que ela tivesse e que ainda não tem. As respostas foram variadas, mas citaram que gostariam de brincar com água, fantasias e adereços e que também deveria haver mais bonecas e carrinhos. Diante disso, começou-se a pensar juntamente com as crianças em como poderíamos modificar nossa sala de aula.

Fantin (2000) também reforça a ideia de que a forma como são organizadas as salas denuncia a importância que é atribuída ao espaço como “fator determinante da aprendizagem e interação no interior da instituição, tornando-se num dos eixos condutores do cotidiano educativo” (WAJSKOP *apud* ROSEMBERG, 1994, p. 252). E também traz a ideia da organização de cantos, que, para ela, “são espaços predeterminados nas salas e que propõem, por sua organização e pelos materiais e brinquedos disponíveis, brincadeiras e atividades nas quais as crianças possam ficar sozinhas e sem horário pré-fixado” (FANTIN, 2000, p. 92). Aqui se faz necessário dar crédito ao grande educador francês Célestin Freinet (1996), que foi um dos precursores que já propunha uma escola moderna e democrática, as aulas-passeio e a organização do espaço em cantos temáticos, entre outras.

Assim, construíram-se os cantinhos temáticos na sala, sendo que as crianças participaram de todo o processo de reflexão, planejamento, confecção, elaboração e organização dos elementos, através da explanação e discussão de suas ideias em roda de conversa, além de sua efetiva colaboração na execução das tarefas divididas. E, conseqüentemente, a sala foi constituída dos “cantinhos”: da natureza, da música, casinha & cia., leitura, artes, jogos, pista de carrinhos. Tudo isso a fim de oportunizar o desenvolvimento da criatividade, imaginação e fantasia, além de permitir que as crianças também possam ter seus momentos de escolha de locais e grupo de crianças com quem querem interagir e reforçar também sua autonomia, não esquecendo a importância de sempre se oferecer segurança e a presença da mediação do professor em todos os momentos que for necessária.

A seguir, podem-se conferir as etapas de modificação da sala:



Agosto/2011



Setembro/2011



Outubro/2011



Novembro/2011

Créditos das imagens: Michele Nehls

Sequência de imagens 01: Etapas da reorganização dos espaços da nossa sala de aula

Nesse contexto, é importante também pensar na questão dos “tempos”, pois nas instituições de ensino existem tempos que são específicos para elas, diferentes da sociedade lá fora. Muitas instituições estabelecem uma rotina que é importante para que as crianças percebam a relação espaço-tempo, mas que às vezes é tão engessada que não oportuniza e/ou favorece momentos para novidade, para coisas novas e inesperadas, tão fundamentais para ampliar as experiências infantis, como ressalta Fantin (2000). Esta rigidez na rotina, assim como longos momentos de espera, apenas revelam a falta de respeito ao ritmo das crianças, sendo necessário repensar esta questão.

### **3 Algumas considerações e expectativas**

A partir do que foi visto, percebe-se que toda concepção de infância revela um discurso adotado. E hoje se pensa na criança como um sujeito de direitos, participativo de seu processo formativo e produtor de cultura que é capaz de pensar, refletir, criar, imaginar e desenvolver sua autonomia, conforme as reflexões trabalhadas no decorrer do artigo.

Para tal, os Centros de Educação Infantil (CEIs) também refletem e tratam a função e/ou o papel que a sociedade a ela atribui. E o espaço, assim como o tempo, não podem ser entendidos como neutros, pois, sendo uma construção social, expressam as relações sociais que neles se desenvolvem.

Assim, avalia-se que com a realização deste projeto foi possível favorecer e oportunizar às crianças: socializações, relacionamentos, compreensões, expressão de suas ideias e fazer suas próprias escolhas, interferir no meio e, assim, de algum modo também contribuir para a construção de sua identidade e autonomia.

Também é possível verificar que, quando as crianças se envolvem e vivenciam todo esse processo de escolha, discussão, planejamento, elaboração, confecção, elas cuidam mais de seu ambiente e cobram umas das outras para que ele seja preservado e cuidado e se mantenha bonito, como elas mesmo diziam.

Percebe-se que as crianças ficaram mais tranquilas e o clima da sala era mais calmo, pois, para realizar o trabalho diário, as crianças se organizavam em grupos e procuravam o cantinho de seu interesse e preferência, sendo que tinham a liberdade de trocar se assim o desejassem, e isso tudo também gerou mais autonomia entre as crianças, pois elas buscavam o que queriam sabendo das suas responsabilidades por cumprir com o combinado e de participar e executar as tarefas gerais.

Importante é o total envolvimento do profissional ali presente, pois ele é capaz de articular os desejos das crianças e avaliar o que é necessário e seguro para elas. Ele é o mediador e, querendo contemplar o brincar, também pode brincar com as crianças, sentar junto, participar dos grupos, intervir quando preciso, ter uma visão e escuta sensível para perceber onde as crianças podem avançar, trazer e/ou sugerir mais elementos, contribuindo no aumento de seu repertório.

Os cantinhos temáticos, que nem sempre eram estáticos, também facilitaram à professora um atendimento das crianças de forma mais individual e eficaz nas atividades dirigidas, auxiliando-as a construir seus conhecimentos e tirar suas dúvidas.

Tudo isso, também, colaborou para a aquisição dos conhecimentos sociais e historicamente produzidos pelo ser humano, que as crianças têm direito de acessar e apropriar-se.

Ou, como complementa Pinto (2007), é importante que as instituições educativas sejam

[o]rganizadas e pensadas de modo a garantir as especificidades destes pequenos sujeitos que, além de adquirir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, importantes para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridos, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, enfim que garantam tempo e espaço para viverem suas infâncias (PINTO, 2007, p. 105).

É fundamental, que elas sigam uma lógica não escolarizada, em que os tempos e espaços respeitem as crianças e oportunizem diferentes experiências.

Apesar do investimento de intervenção ter sido maior nas questões do espaço, a distribuição e organização do tempo também foram reaprendidas. Dentro da sala conseguíamos fazer o nosso tempo e respeitar o ritmo de cada criança. Mas, por ser uma instituição com um expressivo número de crianças, atendendo turmas integrais e parciais, foram precisas adaptações ao ritmo do CEI, que já tem seus horários preestabelecidos e depende também de outros funcionários. Essas adaptações permitiram a diminuição das filas, a diminuição dos tempos de espera para lavar as mãos, escovar os dentes, organizando-nos de modo que as próprias crianças auxiliavam e se deram conta de que não era preciso pressa, tumulto, bagunça para isso, que era possível realizar essas atividades de forma cordial e harmoniosa. E conseguimos, uma vez ou outra, no nosso horário estipulado, fazer o lanche fora, como um piquenique para mudar o ambiente e “ares”. Mas com relação aos tempos na Educação Infantil, sentimos que precisamos nos empenhar mais e

fazer novas propostas, porque mesmo os tempos dos CEIs sendo específicos e diferentes do tempo “lá de fora” (o do cotidiano), é possível, sim, como vimos, com pequenas alterações, torná-lo mais adequado a todos.

Fundamental é contar com o apoio da coordenação e direção do CEI, que neste caso foi positiva, mas também de outros professores e funcionários envolvidos. É importante que eles sejam sensibilizados e comunicados do que será realizado. Trata-se de uma nova organização de práticas pedagógicas que advêm de conceitos sobre a infância e sobre a instituição escolar, e, no entanto, rompem com antigos saberes e crenças que dependem de um olhar coletivo para que se consolidem enquanto currículo institucional.

O projeto desenvolvido atingiu grande parte dos objetivos e metas propostos e demonstra que o espaço também é “educador” e é possível, sim, modificá-lo nas instituições educativas a fim de torná-lo mais produtivo, contemplando as especificidades das crianças, principalmente o brincar, pois é através dele que as crianças descobrem e compreendem a si e ao mundo. É válido continuar com esta prática, procurando aperfeiçoá-la cada vez mais para poder aproveitar mais tudo que ela pode oferecer, pois, para a autora, fez com que, além de estudar e pesquisar, ela realmente se envolvesse em todas as etapas e procedimentos, fazendo também com que fosse necessário um esforço para a reflexão, articulação e diálogo entre a teoria e prática e, conseqüentemente, trazendo um crescimento profissional para o próprio pesquisador.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil – vol. 1**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRIGHENTI, Ieda Maria. Apostila da disciplina de organização do espaço em educação infantil do curso de educação infantil das Faculdades do Vale do Juruena. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/55531307/O-TEMPO-E-OS-ESPACOS-NA-ROTINA-apostila>>. Acesso em: 21/08/2011.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 64-81, abril 2004.

FANTIN, Mônica. **O mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 1996; Lisboa: Editorial Presença, 1978.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**: perspectiva. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 2009. Disponível em: <<http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10745/10260>>. Acesso em: 31/08/2011.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 97-108.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 17, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2005-2-Cap5.pdf>>. Acesso em: 31/08/2011.

PINTO, Maria Raquel B. Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTERO, Jucirema; CARVALHO, Diana C. de (Orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos das crianças na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 91-115.

SMOLKA, A.L.B.; VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Ensaio de L.S. Vigotski com apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: \_\_\_\_\_. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 45-71. (Coleção Maurício Tragtenberg; v. 1).

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WASJKOP, Gisela. **O brincar da educação infantil**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

# A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil<sup>1</sup>

*Daniela Maihack<sup>2</sup>*

## 1 Introdução

O brincar deve ser a atividade principal da infância e, deste modo, encontra-se incluído nos documentos oficiais<sup>3</sup>, nos espaços escolares, durante os estudos de formação<sup>4</sup>, e também se observa essa relevância nas teorias dos autores que abordam a Educação Infantil.

Para Vygotsky (1987) apud Quintero (2011), o brincar é atividade principal da criança, pois brincando a criança se apropria de modos de agir e de se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesma, mediados por signos culturais, desenvolvendo, com isso, os processos psicológicos superiores.

Mesmo sabendo que o brincar é muito importante para o ser humano e, principalmente, para o completo desenvolvimento da Educação Infantil, o que ocorre em muitas instituições é que ele não é trabalhado de maneira ideal. Em muitos casos, é visto por professores como um momento em que podem deixar as crianças “livres”, sozinhas, e desempenhar ou-

---

<sup>1</sup> Orientado pela professora Vanessa da Rosa, mestre em Educação pela UFSC. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UnB. Especialista em História da Arte – UNIVILLE. Graduada em Pedagogia – ACE. Professora do curso de Comunicação Social (Publicidade e Propaganda/Jornalismo – IELUSC). Gerente de Assistência ao Educando da Secretaria Municipal de Educação.

<sup>2</sup> Professora de Educação Infantil, CEI Paraíso da Criança, da rede municipal de Joinville, SC. Pedagoga formada em Anos Iniciais pela URI – Frederico Westphalen e com habilitação em Educação Infantil pela UNO – Chapecó, especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela IDEAU e em Educação Infantil pela UFSC – NDI.

<sup>3</sup> RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil; Proposta Pedagógica de Educação Infantil Municipal.

<sup>4</sup> Curso de Especialização em Educação Infantil – oferecido pela UFSC – NDI, em convênio com o MEC.

tras funções, talvez devido às condições pouco apropriadas para a prática pedagógica onde se priorize o envolvimento do professor em sua totalidade. O que ocorre atualmente é uma grande sobrecarga de obrigações, pois a cada dia surgem novas teorias e pesquisas revelando a importância de novas ferramentas para a educação, e, assim, se cobra que na prática do dia a dia tudo seja aplicado, mas esquecendo de que é necessário mais tempo para a pesquisa e preparação para uma boa aula.

Exemplo disso são novas tendências cobradas para a avaliação, em que se deve ter portfólios, avaliações descritivas, registros diários, relatos dos mais diversos gêneros, de reuniões, de projetos, da própria prática.

Outro exemplo são as cobranças em relação ao planejamento, com objetivos de ensino, de aprendizagens, de forma bastante burocratizada. Há também uma grande sobrecarga curricular, como projetos de sala, projetos institucionais, diretrizes pedagógicas, datas e eventos importantes, e ainda muitas outras obrigações com documentações e situações de rotina.

Não bastassem todas essas obrigações, ainda nos deparamos com salas superlotadas com 26 crianças. Assim, com tantos empecilhos, são raros os momentos de participação efetiva dos professores durante as brincadeiras rotineiras nas salas de aula. Mesmo que nos discursos ou até mesmo nas teorias se tenha conhecimento da importância dessa atividade, talvez pela falta de hábito, por desconhecimento, falta de formação a respeito do assunto, quando surge alguma possibilidade de tempo, os professores, encontrando outros afazeres, como o diálogo com outros profissionais, troca de experiências ou trabalhos burocráticos, deixam a desejar na participação.

Assim, inicia-se esse estudo com uma breve pesquisa na qual se reafirma a importância do brincar e as contribuições desta atividade para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Em um segundo momento, busca-se fazer um apanhado da importância e das contribuições da participação ativa dos professores nesse momento tão valioso. Discutindo, dessa forma, as possibilidades de intervenções do professor durante o brincar infantil, entendendo essa atividade como meio mais adequado de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Com referência a isso, Fortuna (2011) afirma que a presença do professor deve se dar de maneira adequada, nem inibindo a naturalidade da brincadeira, nem sendo tão inconstante que a criança se sinta abandonada; destaca ainda que o professor seja um “amigo do brinquedo”, acompanhando

do e desfrutando de momentos bem agradáveis que essa brincadeira proporciona a todos.

Destaca, então, que esse brincar de maneira alguma pode ser encarado como um passatempo ou como uma atividade de menor valor, sendo desenvolvida apenas para diversão, após a conclusão de atividades de registros no papel ou atividades consideradas mais importantes, apenas com o intuito de diversão. E, sendo de suma importância a participação desse profissional durante o brincar, como afirma Fortuna (2011), essa presença se torna agregadora e estimulante; brincando junto é possível mostrar como se brinca, como se pode resolver problemas e, ainda, demonstrar alternativas para as tensões e frustrações.

Para efetivar essa pesquisa, será realizado um estudo de caso de abordagem qualitativa, com estudo teórico, pesquisando em bibliografias e confrontando-as com a realização de um projeto de intervenção.

Assim, relatam-se experiências e situações de minha própria prática no convívio com uma turma de primeiro período, de 15 de agosto a 30 de novembro de 2011, em um CEI da rede municipal na cidade de Joinville.

Busco, através dessa pesquisa, direcionar o meu olhar para as atividades de brincadeiras e me fundamentar teoricamente. Elenco possíveis contribuições que esse envolvimento traz para a prática pedagógica, enquanto desenvolvimento infantil, e, principalmente, como deve ser essa intervenção para que ela contribua para a prática do brincar.

## **2 A importância do brincar segundo alguns autores**

Na prática do dia a dia, a importância do brincar não é reconhecida por muitos profissionais que trabalham na Educação Infantil. Entender a brincadeira como um momento de menor importância, em muitos casos, se deve a uma rotina carregada, em que, em pouco tempo, é necessário dar conta de inúmeras outras atividades; em outros casos, a uma formação docente com falhas, pois não se discute sua importância para o desenvolvimento das crianças.

O brincar, numa perspectiva sociocultural, é a maneira que a criança tem para interpretar e assimilar o mundo, os objetos da cultura, as relações e o afeto das pessoas. Por causa disso, esse brincar se torna a oportunidade de experimentar o mundo do adulto sem necessariamente vivenciá-lo como tal.

Essa informação é confirmada por Brock (2011) onde relata que, para ela, a brincadeira é uma ação cultural relevante para a vida dos seres humanos, porque ensina sobre o corpo, as relações interpessoais, o mundo físico, a matemática, o cotidiano, a construção narrativa do falar, conversar, combinar enquanto se brinca.

Referente a essa importância do brincar, encontramos em Vygotsky (1987), apud Quinteiro (2012, p. 3):

Brincar, certamente, não é perda de tempo e deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, uma vez que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Observa-se que o brincar é de suma importância para a criança, pois, ao mesmo tempo em que, na brincadeira, a criança vive a sua infância, ela também supera seus conflitos, através das relações que estabelece no grupo social.

Para Vygotsky (2008), a brincadeira tem importante papel no desenvolvimento psíquico da criança, sendo não apenas a atividade predominante da criança, como também a atividade principal para o desenvolvimento.

Afirma Vygotsky (2008) que essa brincadeira vai muito além das questões de satisfação; sendo que nem sempre a brincadeira causa só satisfação; ou seja, em muitos jogos o perdedor não sai satisfeito com o resultado, porém não desiste da brincadeira.

Assim, enquanto as crianças da primeira infância (até 3 anos) manifestam tendências para a satisfação imediata de seus desejos, não costumam ter interesse na realização de desejos passado algum tempo, o que é perfeitamente possível em idade pré-escolar, pelo amadurecimento das necessidades não imediatas realizáveis. É nessa fase que surge a brincadeira para a função de realizar, no plano da imaginação, esses desejos que não são atingidos na vida real.

A brincadeira de faz de conta não necessariamente surge como resultado imediato, em cada caso isolado, de desejos não realizados.

Referente a isso Vygotsky afirma:

A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto

[...] a presença de tais afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança entenda por si mesma os motivos pelos quais a brincadeira é inventada e também não quer dizer que ela o faça conscientemente (2008, p. 26).

Sendo assim, a brincadeira cria uma situação imaginária, como compensação, sendo a forma de realizar os seus desejos. E essa situação imaginária existente na brincadeira a diferencia das demais atividades da criança. Isso se torna possível, segundo a explicação do autor, pela divergência que surge entre o campo visual semântico e o objeto, em que para os objetos reais são atribuídos outros significados para a brincadeira. Para Vygotsky (1987), apud Quinteiro (2012):

O brincar é a atividade principal da criança, pois brincando a criança se apropria de modos de agir e de se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesma, mediado por signos culturais, desenvolvendo com isso os processos psicológicos superiores. Para o autor, entretanto, o brincar não deve ser definido unicamente como uma atividade que gera prazer à criança. Pelo contrário, deve-se compreender que o brincar se aprende e é uma atividade imprescindível à criança, uma necessidade que ela possui, até mesmo porque existem outras atividades que geram mais prazer para a criança, não esquecendo que algumas brincadeiras podem também gerar desprazer e frustração para ela, não cabendo o prazer servir de base para a definição do brincar (p. 12).

A situação imaginária em si contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que contenha regras estabelecidas com antecedência. Ou seja, para cada papel que a criança representa é necessária uma postura, uma regra a seguir, de acordo com o comportamento exercido na realidade. Por exemplo: para representar a professora, é de uma maneira; já para representar a mãe, é de outra maneira bem diferente, e assim por diante.

Assim, também qualquer brincadeira com regras contém em si uma situação imaginária, assim contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Encontramos nos escritos de Vygotsky que

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira a criança está sempre acima da média da sua idade, acima do comportamento cotidiano; na brincadeira [...] ela parece tentar dar um salto acima de seu comportamento comum (VYGOTSKY, 2008, p.35).

Ainda segundo o autor, a brincadeira de faz de conta é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade. Por isso, hoje, quando as crianças estão inseridas cada vez

mais cedo em espaços coletivos de educação, surge um grande desafio para todos os que trabalham em creches e pré-escolas. A brincadeira de faz de conta, como campo de liberdade da criança, não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos.

Pelo que já foi citado, é muito importante compreender a brincadeira como o meio mais adequado para a aprendizagem das crianças, e, para que possa ocorrer uma boa aprendizagem, o brincar deve ser o caminho mais natural e apropriado.

O brincar na Educação Infantil pode ser entendido como meio de desenvolvimento das capacidades da criança. Isso revela o grande equívoco que muitos professores fazem ao compreender e tratar a brincadeira como uma atividade secundária neste contexto, visto que o brincar é o modo ativo da criança se desenvolver, pois neste momento ela age diretamente sobre as coisas. Segundo Fortuna (2003/2004):

Brincar é uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, porém, ao mesmo tempo, regulamentada, meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância: maneira de apropriação do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem (p.7).

Além de diversos autores que discutem a importância do brincar na Educação Infantil, enquanto via de desenvolvimento integral da criança, vale ressaltar que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), documento que tem como objetivo subsidiar o trabalho dos profissionais de Educação Infantil, também traz suas contribuições sobre a temática.

Sobre o brincar, fica evidente que a relevância do mesmo é reconhecida e sugerida enquanto via de desenvolvimento e aprendizagem. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (RCNEI, 1998, p. 28).

Como vimos, é significativo que um documento que dá suporte ao trabalho dos profissionais da Educação Infantil trate da importância do brincar neste contexto, visando ao desenvolvimento global da criança, envolvendo, assim, não só os conhecimentos, como muitos professores priorizam, mas também as capacidades sociais e afetivas.

## **2.1 A importância da participação do professor nos momentos de brincadeira**

Tendo em vista que o brincar na Educação Infantil é tão importante assim, o que se deve ressaltar ainda é a importância de refletir sobre como deve ser a relação dos professores com essa atividade.

E, por consequência dessa ação reflexiva, é importante elaborar um programa claro e oferecer condições adequadas, como tempo, espaço e materiais adequados, para a prática do brincar e, em especial, um olhar atento do professor, inclusive com a prática de observações e registros dos temas das brincadeiras realizadas pelas crianças em grupos ou individualmente.

A partir dessas observações, cabe aos professores planejar e reestruturar diariamente as atividades a serem desenvolvidas na turma de crianças. Com essa postura, segundo Wajskop (1975), a brincadeira se tornará uma possibilidade de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis, espaço de experimentação, reafirmação de conhecimentos e afetos, por meio da interação crianças/crianças e crianças/adultos, possibilitando a criação de um vínculo com o trabalho nas diferentes áreas de conhecimento.

Mesmo com tantas pesquisas e comprovações, percebemos que muitas vezes o brincar é deixado em segundo plano, sendo que em muitos momentos são consideradas mais importante as atividades relacionadas a registros ou a própria alfabetização.

Para Fortuna (2003/2004), o que ocorre atualmente na realidade de muitas instituições não tem muito a ver com o papel a ser assumido pelo professor:

Seu papel no brincar foge à habitual centralização onipotente, e os professores não sabem o que fazer enquanto seus alunos brincam, refugiando-se na realização de outras atividades, ditas produtivas. Na melhor das hipóteses, tentam racionalizar, definindo o brincar como atividade espontânea que cumpre seus fins por si mesma (p. 8).

Em muitos ambientes e para muitos professores, o brincar passa a ser utilizado como uma atividade para os momentos livres, se sobrar tempo, ou até mesmo para que o professor possa realizar outras atividades pendentes para a sua prática, como planejamentos e atividades de cunho mais burocrático, registros de documentos e outros afazeres que estão distantes do principal objetivo do ideal para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Referente a esta questão Fortuna (2003/2004) afirma que

[...] o educador não pode aproveitar a “hora do brinquedo” para realizar outras atividades, como conversar com os colegas, lanchar, etc.; ao contrário: em nenhum momento da rotina na escola infantil o educador deve estar tão inteiro e ser tão rigoroso – no sentido de atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos e sentimentos – quanto nessa hora (p. 9).

Portanto, o professor deve estar atento a esse momento, para que, assim, possa ampliar as possibilidades de uso dos materiais e também dos espaços que estão sendo utilizados pelas crianças e, indo mais além, tornar mais fácil o acesso às diferentes áreas de conhecimento, de maneira prazerosa, através desse brincar.

Segundo o RCN (BRASIL, 1998), o professor deve estruturar o campo das brincadeiras, organizando sua base estrutural, ou seja, ofertando materiais, como sucatas, fantasias, fantoches e brinquedos, além de delimitar o espaço e o tempo para brincar. Pode-se considerar esse como o primeiro momento em que o professor intervém no brincar infantil, estruturando o ambiente, para que o desenvolvimento da brincadeira na Educação Infantil seja adequado.

No entanto, a simples oferta de certos brinquedos, apesar de ser o começo do projeto educativo, não é suficiente, pois esse deve ser um espaço a ser pensado para o brincar com a finalidade de desenvolver as capacidades da criança. Daí a importância das interações destacadas por Kishimoto (2009): o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras.

Fortuna (2011) ainda destaca que a interação entre as pessoas é de uma importância crucial; é através do brincar que ocorrem importantes interações tanto entre as crianças como entre elas e o educador.

A presença do educador na brincadeira é agregadora e estimulante. Brincando junto, o educador infantil mostra como se brinca, não só porque assim demonstra as regras, mas também porque sugere modos de resoluções de problemas e atitudes alternativas em relação aos modos de tensão (FORTUNA, 2011, p. 10).

Nesse sentido, o professor deve garantir o brincar das crianças; sendo ele o adulto, é imprescindível seu manejo e apoio do brincar. Referindo-se à importância do professor, outra autora destaca:

Os bons profissionais são peritos em aproveitar a inclinação das crianças para aprender, tanto seu apetite por novas experiências, quanto sua inclina-

ção para o “brincar”. Crianças pequenas não fazem distinção entre o “brincar” e “trabalhar”, e os profissionais devem tirar proveito disso. Eles precisam compreender o valor de brincar e colocá-lo em prática com as crianças, oferecendo-lhes ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras – espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas – e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento de educação e de bem-estar (BROCK, 2011, p. 6).

Dessa forma, é necessário que o professor organize o espaço a ser utilizado para a brincadeira, de maneira a favorecer o desenvolvimento das crianças e que lhes seja significativo, conhecendo as características das crianças do grupo e até mesmo as peculiaridades de cada um. Ainda, segundo Brock (2011), os profissionais devem oferecer uma plataforma de apoio para o aprendizado das crianças e, assim, promover uma reflexão sobre as suas experiências lúdicas.

Especificando de que maneira podemos fazer essa ponte com o conhecimento, ou com as próprias vivências durante as brincadeiras, a autora nos exemplifica:

As crianças precisam tanto do livre fluxo, das brincadeiras de iniciativa própria quanto dos desafios das intervenções dos adultos. Um envolvimento adequado pode expandir seu modo de brincar, fazendo-as travar diálogos por meio de perguntas de sondagem e refletir sobre o seu próprio aprendizado através do brincar. Tal processo desenvolve a compreensão de adultos e crianças, formando novos entendimentos (BROCK, 2011, p. 7).

Durante essa prática, os professores precisam estar atentos a tudo o que acontece para, assim, tirar proveito disso. A observação realizada pelo professor durante o brincar é fundamental. No entanto, vale ressaltar que esse momento de observação é a base, o que fundamenta a intervenção do professor, pois é a partir das observações que ele poderá estruturar, da maneira mais adequada, o ambiente de brincar. Defendendo a relevância da observação por parte do professor, durante as brincadeiras, o RCN (BRASIL, 1998) pontua que

[p]or meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (p. 28).

A observação do brincar implica uma avaliação do desenvolvimento infantil, mas também do próprio trabalho do professor, que, compreendendo as necessidades das crianças, já que acompanha seu desenvolvimento,

precisa repensar suas propostas e práticas, para que o brincar seja realmente um campo significativo para a aprendizagem infantil. “O educador infantil, que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observa as crianças brincando e faz disso ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho” (FORTUNA, 2003/2004, p. 8).

O papel do professor em relação à brincadeira vai além da observação e estruturação do ambiente de brincar. Além de planejar, estruturar e observar, o brincar infantil é importante e necessário para que o professor faça suas intervenções. Sobre a intervenção no brincar, Fortuna (2003/2004) destaca que o professor

[...] não fica só na observação e na oferta de brinquedos: intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir quem fica com quem, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Identificar situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (p. 9).

Fica evidente que o brincar na Educação Infantil, precisa ter consequências na aprendizagem, e nesse processo o professor tem seu papel como aquele que intervém, contribuindo com o desenvolvimento infantil. Essa intervenção, mais direta, pode ser realizada pelo adulto durante as brincadeiras.

Somente a partir das observações o adulto poderá intervir, de modo mais adequado e eficiente, junto às crianças durante seu brincar. O professor deve acompanhar e observar as crianças durante as brincadeiras e só assim percebe as necessidades de aprendizagem. Mas, para que o professor junte-se às crianças e seja aceito na brincadeira, é necessário que as mesmas sintam que ele respeita aquele momento, o brincar e seus participantes.

Ideia semelhante é afirmada por Fortuna (2011), quando diz como deve ser essa intervenção:

Alternar momentos de participação mais ativa e direta, nos quais sugere, convida e propõe brincadeira, com momentos de observação serena e atenta, o educador infantil cria as condições necessárias para que a brincadeira transcorra em sintonia com as diversas necessidades das diferentes crianças, em um clima de confiança e continência. Sua presença não deve inibir assim como a sua ausência não pode ser sentida como abandono. Circulando pela sala ou para o pátio não para fiscalizar, e sim para acompanhar, partilhar a alegria e os desafios de brincar, o educador mostra-se disponível: é um autêntico “amigo e brinquedo” (FORTUNA, 2011, p. 10).

Outro ponto de destaque é a qualidade da intervenção. Quanto a isso, afirma Brock (2011, p. 6):

Devemos cuidar com as nossas intervenções, pois se as mesmas forem cedo demais, bem como muito dirigidas, podem acabar minimizando as descobertas das crianças, por outro lado se não existirem, ou forem tarde demais, muitas oportunidades de aprendizagens são desperdiçadas.

Assim sendo, a cada nova intervenção devemos nos questionar: A minha intervenção irá realçar ou desvalorizar a aprendizagem da criança?

Para Martins (2009), o professor tem papel fundamental na estruturação e potencialização da brincadeira na escola, para que ela possa contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças, pois, ao colocar a brincadeira à disposição, o professor permite que elas tragam conhecimentos anteriores, elaborando conhecimentos sobre o mundo.

Esses procedimentos ideais de trabalho com a brincadeira por parte do professor só serão possíveis com uma boa formação, para que assim tenha conhecimento a respeito da função a ser exercida frente ao brincar, e utilize as possibilidades de cada brincadeira.

Essa ideia é compartilhada por Fortuna (2011), bem como por Quinteiro (2011): ambos afirmam que devemos considerar o brincar como uma atividade criadora e com conteúdos formativos. Isso permite (re)significar a formação de professores para os conceitos de direito à infância. Sim, pois se na atualidade muito se fala em infância e no brincar, muito se deixa a desejar na prática das instituições.

## **2.2 Considerações feitas a partir da observação na prática de sala**

O trabalho de intervenção foi realizado no Centro de Educação Infantil Paraíso da Criança, o qual está em funcionamento desde 1998. É mantido pela Prefeitura Municipal de Joinville, Secretaria da Educação e Associação de Pais e Professores (APP). Está localizado em um bairro que é considerado de periferia, situado a aproximadamente 15 km do centro da cidade.

Este bairro vem passando por grandes transformações e investimentos, sendo que é relativamente novo, pois até um passado bem recente pertencia a outro município e era um tanto esquecido pelas autoridades competentes. Atualmente, porém, vem recebendo muitas melhorias e investimentos, recebendo, dessa forma, um grande número de novos moradores,

com muitas famílias vindas das mais diferentes regiões e com culturas, religiões e vivências bem particulares.

Atualmente, o Centro de Educação Infantil funciona em dois turnos parciais, atendendo um total de 305 crianças de 3 a 5 anos, distribuídas em turmas com 26 crianças em cada sala, com exceção do maternal (crianças de 3 anos), que tem 24 crianças em cada sala.

O espaço escolar é razoavelmente bom, sendo que conta com salas amplas, com espaços para cada criança guardar sua mochila, e com armários onde as crianças guardam seus materiais. Também está ao alcance da criança uma minibiblioteca, com livros e revistas, e, no espaço do armário ficam materiais como folhas de sulfite, lápis, giz e demais materiais. Os brinquedos e jogos permanecem ao alcance do professor, que tem ainda a possibilidade de organizar pequenos cantos de brincadeiras e disponibilizar brinquedos.

O CEI também conta com um amplo espaço coberto que abriga alguns brinquedos, como túnel, cama elástica, entre outros, que ficam expostos em alguns momentos para uso das crianças nas atividades pedagógicas. Este local, além de ser destinado a brincadeiras e atividades pedagógicas, também é utilizado como refeitório na hora da alimentação. Este ambiente fica no centro da unidade, dando acesso às salas, administração, cozinha e banheiros. Neste espaço também acontece a escovação de dentes. Observa-se que é um espaço bem limpo, porém, como é muito liso, as crianças encontram certa dificuldade para correr ou desenvolver atividades de equilíbrio.

Na área externa, encontra-se uma bela casinha de alvenaria, equipada com objetos de brincadeiras, como fogão, mesa, prateleiras, geladeira, loucinhas, bolsas, carrinhos, minilanchonete, tapete, banquinhos e almofadas.

O parque conta com espaço com brita, balanços, gangorra, escorregadores, brinquedos como carrinhos e baldes; recentemente foram plantadas algumas árvores nele. A caixa de areia é coberta e fechada com tela; atualmente está sem areia e, por isso, não está sendo utilizada.

Observando a descrição da estrutura física do espaço, percebo que algumas mudanças auxiliariam no que se refere às boas condições da prática da brincadeira, e o que destaco é: a mobília das salas de aula com os brinquedos, que não dão autonomia para a escolha dos brinquedos e jogos, já que estão apenas ao alcance do adulto; o pequeno espaço

do parque, com brita no chão e com pouco espaço para atividades de maior movimento; a área coberta com piso, que dificulta o equilíbrio por ser muito liso; não é possível utilizar os pequenos espaços onde se plantou grama, pois esta não resiste por causa do pequeno espaço para o número elevado de crianças.

No tocante ao espaço adequado ao brincar, Quinteiro (2011) afirma que, para defender a escola como um lugar privilegiado para a infância, é preciso repensar os espaços físicos e a sua organização, os tempos escolares e suas regras, para que possamos permitir que as crianças se apropriem e vivenciem esse espaço como um lugar cheio de sentidos.

Quanto aos recursos humanos, observa-se que os professores contam com 20% da sua carga horária semanal destinada para hora atividade, que é distribuída em um dia por semana para planejamento, registro reflexivo, registro avaliativo das crianças, projetos, relatórios de projetos, construção de instrumento avaliativo-portfolio, outros cursos para os quais são convidados e/ou convocados, formações com a Coordenadora Pedagógica para orientações, análises, reflexões referentes ao trabalho pedagógico, quando necessário conversas com a direção, ou formações agendadas pela Secretaria de Educação, e ainda conversas com pais de crianças.

Outro fator relevante que acaba tornando-se mais um empecilho é o fato de haver 26 crianças por turma, com apenas uma professora na sala. Assim, as questões de cuidar e outras questões mais burocráticas levam muito tempo, desde colar bilhetes, fazer conferência de materiais recebidos, assinatura de responsáveis e outras questões que levam muito tempo.

O trabalho de intervenção foi realizado em uma turma de crianças de 4 e 5 anos de idade, num período de três meses e meio, de 15 de agosto a 30 de novembro de 2011.<sup>5</sup>

A seguir, passarei a descrever como se deram os momentos de brincadeira na turma.

---

<sup>5</sup> Assumi essa turma no início do mês de fevereiro, porém passei apenas 15 dias com as crianças, e me afastei por seis meses em licença maternidade, e nesse período a turma mudou de professora mais duas vezes. Também houve a troca de 16 crianças ao longo do período, e isso quebrou um pouco a intimidade e a afetividade do grupo.

No decorrer desse período destinado à pesquisa, foram observadas as atividades de brincadeiras desenvolvidas na turma. Esta foi a atividade principal da rotina, porém com as mais diversas modalidades de brincadeiras, sendo que muitas delas foram dirigidas pela professora e desenvolvidas com as crianças no grande grupo, com o objetivo de desenvolver motricidade, coordenação motora, concentração, atenção e criatividade, dando maior atenção às brincadeiras de faz-de-conta, porém sem desconsiderar que todas as brincadeiras exercem papel muito importante no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A grande maioria das atividades foi planejada com antecedência, prevendo os momentos a serem desenvolvidos e sendo descritas no planejamento com objetivos relacionados ao tema. Mas isso não impede que, em algumas situações, brincadeiras sejam determinadas e realizadas de acordo com o interesse e solicitação das crianças.

Cito alguns exemplos: cabana, fantasias, salão de beleza, morto-vivo, pula-corda, coelho sai da toca, caçar ursinhos, histórias virtuais, pega-pega, cobra cega, desafios, circuitos, amarelinha, desenhos, dominó, boliche, quebra-cabeça, jogo da memória, o mestre mandou, adoleta, pecinhas de montar, manuseio de materiais diversificados (palitos, cones, blocos de espumas e madeiras, caixas, pneus, bambolês), jogos com bola, etc.

Toda sexta-feira é o dia do brinquedo, e as crianças trazem de casa seus brinquedos para socializar e brincar junto com amigos; a terça-feira é dia da brincadeira na casinha; há socializações com outras turmas duas vezes por semana com o projeto corpo em movimento e brincadeiras diárias no parque.

Passa-se a descrever as brincadeiras livres e sem a participação ativa do professor, que apenas oferece tempo, espaço e materiais para o brincar. Nos momentos de brincadeiras livres (faz-de-conta ou brinquedos em mesas) nas quais eu estava na sala, porém, desenvolvendo outra atividade que foram sem minha participação, ou observando o andamento da brincadeira. Foram observadas constantes “brigas”, desentendimentos, com discussões e falas do tipo: *“O fulano não quer ser mais meu amigo!”*, *“Eu não quero que você brinque aqui”*, *“Eu peguei primeiro, me dá esse!”*.

Segundo Martins (2009, p. 30), “[...] ao colocar a brincadeira na rotina das crianças na escola, o professor permite que estas tragam os conhecimentos anteriores que são decorrentes das suas relações com o grupo social com o qual vivem fora da escola, assim como das condições em que estão inseridas”.

Esses momentos se tornaram muito semelhantes aos de brincadeiras de casa, ou outros grupos sociais, pois continham retratos de exclusões, discriminações e até mesmo reforçavam valores que deveríamos banir da nossa sociedade. E a escola/professora, quando deixa de participar ativamente da brincadeira, deixa a desejar quanto à sua função social, relacionada ao respeito da opinião do próximo, para propiciar brincadeiras onde se trabalhem os aspectos valorativos das relações sociais, a compreensão do ponto de vista do outro, o respeito às diferenças.

Porém, a partir do momento em que comecei a observar as brincadeiras e as crianças perceberam, muitas mudaram de postura. Quando ocorriam fatos que já tinham sido trabalhados na sala como reprováveis, buscavam mudar a postura, ou até mesmo passavam a ser corrigidas pelos amigos mais experientes.

Relato de situação:<sup>6</sup> A turma estava em uma brincadeira na casinha. Nesse momento, um grupinho de quatro crianças brincam na minilanchonete, João sendo o caixa, José o vendedor, Jacó na fabricação dos lanches e Lucas como cliente. Todos brincavam, quando Pedro se aproxima para brincar junto. Imediatamente o grupo resolve guardar os brinquedos e o avisa:

– *Você não vai brincar com a gente, a gente não quer ser seu amigo, porque você não sabe fazer de conta que está na lanchonete, e só estraga a brincadeira!*  
(Lucas)

Pedro insiste: – *Mas eu quero esses brinquedos!*

– *Não tem mais espaço. Aqui é só nós, que sabemos brincar!* (Jacó)

– *Eu vou contar pra professora que vocês não deixam. E não querem ser meus amigos!* (Pedro)

Nesse instante, José, percebendo que eu observava o impasse, comenta:

– *A gente podia dizer para ele ser mais um comprador. Daí o Lucas ensina ele! Você tem que fazer igual ao Lucas e não estragar a nossa brincadeira, tá!*

Durante essa e outras brincadeiras, estive observando como é o modo das crianças se organizaram, bem como lidarem com as situações de disputa, divisão de brinquedos, como encaram as perdas.

---

<sup>6</sup> Os nomes das crianças utilizados nesse relato são fictícios.

Procurei conhecer melhor as crianças nas suas individualidades e características, reconhecendo as líderes, as sensíveis, tímidas, cooperadoras. E, após, tive a possibilidade de trabalhar as diferenças e conceitos fundamentais para direcionar a aprendizagem para cada uma das características, isto é para a individualidade de cada criança.

Nesse sentido, Martins afirma que

[o]utra possibilidade do brincar infantil na escola é o espaço de observação que este permite, especialmente se o professor faz deste momento um tempo de estudo sistemático e rigoroso da ação da criança, registrando suas observações, o que permitirá, em outros momentos, uma análise mais aprofundada do desenvolvimento dos pequenos, assim como de sua prática pedagógica e, conseqüentemente, planejar possíveis intervenções (2009, p. 32).

Outra situação é onde a professora participa da brincadeira como convidada, iniciando a sua participação, mas deixando a liberdade para que a turma demonstre seus interesses. As crianças decidem, por si sós, as roupas a serem utilizadas, assim como os papéis desempenhados por elas. Nessas brincadeiras costumam assumir papéis de outras pessoas com que convivem, mãe, professora, vendedor, ou outra profissão, e comportam-se de acordo com as “regras” de comportamento do papel que estão representando. Vejamos a experiência vivenciada.

As crianças brincam animadas quando me aproximo de um grupo que brinca de faz-de-conta na sala:

Bia é uma mamãe, com duas filhas, Luna, Ana. E Larissa quer ser a mãe, porém ninguém quer ser sua filha. Diante desse conflito, me ofereço para ser a filha que falta.

Juntas brincamos por um tempo, preparamos comidinha e organizamos o ambiente para uma festa de aniversário. Quando faltam ingredientes para a festa, Larissa, utilizando-se de autoridade de mãe, fala:

– *Minha filha, vai na venda comprar mais chocolate para fazer docinhos. Mas não demore que estamos atrasados e não vai ficar brincando na rua, nem fale com estranhos!*

Muitas crianças observam a brincadeira e, no mesmo instante, montam uma venda e passam a disputar a minha participação como cliente.

Aproveito essa brincadeira e vou questionando: *Quanto custam as mercadorias?*, e mostro o dinheiro que tenho; assim, no mesmo instante, várias crianças se interessam pelo meu questionamento e auxiliam o vendedor.

*Se esse chocolate custa 2 e eu só tenho 5 pra te dar, quanto vai me dar de troco? Eu ainda posso comprar balas? E agora quanto vai dar?*

A brincadeira segue por um longo período. Depois, outras crianças querem brincar e surge a ideia de fazer uma escola com as demais crianças que estão na sala, para que as que assumiram o papel de filhas possam estudar.

Da mesma forma, outras crianças já se manifestam na organização de cadeiras e do espaço para fazer de conta que as crianças também precisariam participar da escola.

E, assim, a sala toda se envolve na brincadeira, sendo que cada um buscou exercer um papel diferente, mudando os valores da turma, diminuindo significativamente os conflitos e discriminações, de modo que todos puderam participar.

Percebi que a minha presença se tornou de grande importância para a brincadeira. As crianças passaram a se interessar mais pelos momentos, bem como a solicitar constantemente: – *Vamos brincar da brincadeira de vendinha, professora? Eu tenho muitas coisas pra te vender, profe.? Profe., eu posso ser seu pai?*

Nesse sentido, observa-se que a brincadeira com a intervenção do professor, além de contribuir com a aprendizagem das crianças, tornou o conteúdo das brincadeiras mais científico, e também auxiliou no processo de interação social. Buscou-se ir ao encontro do que já foi afirmado por Fortuna (2003/2004), que destaca que o professor

[...] não fica só na observação e na oferta de brinquedos: intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir que fica com quem, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Identificar situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (p. 9).

Para concluir as minhas observações, busquei analisar outro momento em que a brincadeira passa a ser direcionada basicamente pelo professor, buscando levar em conta o interesse das crianças.

As brincadeiras dirigidas por mim foram uma grande contribuição para a aprendizagem e socialização da turma. Observei, através das atividades do dia a dia, que a turma necessitava de um trabalho para a superação de alguns conflitos e até mesmo algumas dificuldades. Esses foram os temas trabalhados nas brincadeiras direcionadas.

A brincadeira que irei descrever a seguir é a preferida das crianças:  
**CAÇAR URSINHOS.**

Todas as crianças ficam sentadas em frente ao professor, sendo que todas devem repetir tudo o que o professor falar, inclusive os gestos que fizer. E assim inicia:

– *Vamos caçar ursinhos?*

– *Vamos.*

– *Então, vamos!*

E, como numa viagem imaginária, vamos encontrando diferentes obstáculos que devem ser superados, como: ruas, cidades, pontes, lagos, animais, ou bruxas e monstros, e outros personagens pelos quais as crianças demonstram interesse ou medo.

Essa e outras brincadeiras que são dirigidas pelo professor contribuem para o desenvolvimento das crianças. Desta forma, ampliando o repertório de atividades e também estimulando as atividades mental, social, psicomotora das crianças.

Conclui-se com uma afirmação de Brock (2011) quando comenta a importância e função dos professores:

Os bons profissionais são peritos em aproveitar a inclinação das crianças para aprender, tanto seu apetite por novas experiências, quanto sua inclinação para o “brincar”. Crianças pequenas não fazem distinção entre o “brincar” e “trabalhar”, e os profissionais devem tirar proveito disso. Eles precisam compreender o valor de brincar e colocá-lo em prática com as crianças, oferecendo-lhes ambientes ricos que promovam todos os tipos de brincadeiras – espontâneas, estruturadas, imaginativas e criativas – e que lhes permitam realizar seu potencial de desenvolvimento de educação e de bem estar (p. 6).

Sendo assim, a brincadeira é uma excelente oportunidade que o professor tem de enriquecer o seu trabalho, pois, seja qual for o tipo de brincadeira, é uma boa oportunidade de potencializar as conquistas da sua aula.

### **3 Considerações finais**

Tendo em vista o objetivo e as questões que nortearam este estudo, em que se buscou analisar a importância da participação do professor nos momentos de brincadeira, podemos afirmar que não há um manual para o professor seguir, quanto às intervenções do adulto nas atividades do brincar, de modo que contribua realmente com o desenvolvimento infantil. Mas

podemos afirmar que é muito importante esse envolvimento pleno do professor, pois, de diversas maneiras, ele está contribuindo para o bom andamento da atividade de brincadeira e, principalmente, para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Inicialmente, destacamos que a maioria dos autores pesquisados ressaltam a necessidade da atenção e do cuidado dos professores para a organização das brincadeiras, em que precisa disponibilizar os materiais, tempo e espaços para que essas brincadeiras se efetivem.

Outro fator destacável é sobre a presença do professor durante as atividades. Ele não deve ser ausente nem fiscalizador, ou seja, de maneira tal que possibilite a liberdade das crianças de se manifestar, que se sintam seguras, sendo acompanhados, no caso de necessidade de algum auxílio.

Através dessa presença no brincar, é preciso que o professor observe e acompanhe o brincar, conhecendo bem as crianças, percebendo o momento e o modo mais adequado de intervir.

Dessa forma, garantidas essas condições básicas, ele tem condições de ampliar as possibilidades de uso desses materiais e do próprio repertório de brincadeiras a serem vivenciadas pelas crianças.

Contudo, durante esses momentos de brincadeira, o professor poderá exercer diferentes papéis, podendo ser apenas observador atento, participante eventual (assim que for solicitado), participante ativo, ou, ainda, organizador das atividades.

A partir do momento em que o professor assume uma postura de observador durante as brincadeiras, isso poderá contribuir em diversos aspectos na sua prática pedagógica, pois abre possibilidades para observar melhor as crianças nas suas individualidades conhecendo as características, potencialidades e necessidades de cada uma. Cria, assim, condições de trabalhar de forma a contemplar todas as diferenças e conceitos fundamentais para “direcionar” a aprendizagem de cada característica, ou, ainda, cada criança em suas particularidades.

É relevante que durante a prática de observação o professor registre questões importantes sobre o brincar, questões a serem trabalhadas posteriormente, tanto em relação aos temas vivenciados nas brincadeiras como questões importantes relacionadas ao desenvolvimento das crianças, beneficiando assim o seu fazer pedagógico.

A partir dessas observações, cabe ao professor planejar e reestruturar diariamente as atividades a serem desenvolvidas na turma de crianças.

Já nas atividades em que o professor interage diretamente nas brincadeiras, sendo convidado ou se oferecendo para tal, também pode oferecer inúmeros benefícios, sendo que ele estará estabelecendo um maior vínculo com o grupo, podendo também propor questões, lançar novos desafios para os conflitos, bem como estabelecer novas zonas de desenvolvimento, como afirmam alguns autores baseados nas teorias de Vygotsky, durante as brincadeiras a criança se comporta acima da sua maturidade e, assim, avança no seu desenvolvimento.

Aprimorando a vivência de regras de comportamento social, também estabelece um diálogo com as crianças, fazendo-as perceberem suas evoluções e aprendizagens de maneira lúdica e prazerosa. Assim, esse adulto pode ainda monitorar a negociação entre elas, como um facilitador. Além disso, pode propor problemas e manter as crianças envolvidas em sua solução, manter a atividade em andamento, motivando as crianças a persistir, enriquecer a brincadeira, aprofundá-la e abrir novas áreas de aprendizagem.

É importante que o professor aproveite os interesses das crianças demonstrados nas brincadeiras, para tornar mais fácil o acesso às diferentes áreas de conhecimento e isso de maneira prazerosa.

Assim, a participação do professor nesses momentos de brincadeira, como afirma Fortuna, vai muito além da simples oferta de atividades prazerosas para as crianças; com sua participação, essa brincadeira pode e deve ser uma atividade mental, social e psicomotora dos alunos; ele deve encaminhar questões e sugestões que façam com que as crianças avancem nos pontos de desenvolvimento e a própria aprendizagem.

A participação do professor na brincadeira não significa tirar o lugar da criança e centralizá-la em si. É preciso respeitar a ação da criança nessa atividade, reconhecendo a importância do brincar na Educação Infantil, assim como a relevância de suas intervenções neste momento, para que o mesmo seja um espaço de aprendizagens significativas. O adulto que trabalha com as crianças precisa ter clareza de que a brincadeira é da criança, mas ele tem sua vez enquanto aquele que intervém visando ao desenvolvimento infantil.

O professor precisa reconhecer a importância de seu papel no brincar, pois é a partir disso que esse profissional poderá intervir e desenvolver verdadeiramente o potencial da brincadeira.

Para que os professores possam ter verdadeiramente consciência da relevância do brincar e de suas intervenções a nessa atividade, é imprescindí-

vel que haja espaços para discussões, estudos e reflexões sobre o tema. Dessa forma, ressalta-se também a importância de uma boa formação “inicial e continuada” desses profissionais, para que debates e reflexões sobre o brincar ocorram, de modo que repensem suas práticas e contemplem na rotina escolar brincadeiras, observando-as e realizando intervenções significativas, e, assim, para que todos lutem por condições adequadas para essa prática, priorizando-a em vez de inúmeras outras atribuições.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- BROCK, Avril. A importância do brincar na infância. **Pátio Educação Infantil**, ano IX, n. 27, abr./jun. 2011.
- FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano 1, n. 3, dez. 2003/mar. 2004.
- \_\_\_\_\_. O lugar do brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano IX, n. 27, abr./jun. 2011.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MARTINS, Ida Carneiro. **As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. Piracicaba, 2009.
- MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana C. de. **O brincar na formação de professores: Uma proposta para defender a infância na escola**. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/adm/impressos/trabalhos>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da CO-PPE/UFRJ). p. 23-36, jun. 2008. (Tradução: Zóia Prestes).
- WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 9, fev. 1975.

# Brincadeira livre e ação educativa na Educação Infantil<sup>1</sup>

*Arilda Jackeline Schmitz<sup>2</sup>*

A utilização da brincadeira como momento privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento vem sendo objeto de estudo em muitas pesquisas. De modo geral, pode-se mesmo afirmar que há um ponto forte de concordância nesses estudos quanto ao papel da brincadeira no processo da constituição da criança como ser humano. Nessa mesma direção, fruto de um projeto de observação pedagógica requisitado para a conclusão de curso de especialização em Educação Infantil, este artigo traz uma síntese das reflexões construídas no processo de análise dos dados observados. A pretensão não é outra além de buscar reunir um conjunto de reflexões que favoreçam uma leitura crítica sobre a temática, tendo como foco a brincadeira livre na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola.

O papel da brincadeira no desenvolvimento psicológico infantil tem sido tema de diversas análises. Encontramos quase um consenso em relação ao inegável fato de que essa atividade é elemento fundamental no desenvolvimento infantil.

Com base na teoria histórico-cultural, entendemos que a brincadeira é a atividade principal da criança; portanto, é central na vida dela, tornando-a ativa nas atividades. Enquanto brinca, enquanto age, a criança incorpora elementos da cultura e da vida social mais ampla.

Para Vygotsky, Luria e Leontiev (1989, p. 64-65), a brincadeira é a atividade principal da criança, e

---

<sup>1</sup> Artigo elaborado com base em reflexões construídas a partir da realização de um projeto de observação pedagógica, pré-requisito para a conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em uma escola pública municipal localizada na periferia de Chapecó/SC.

<sup>2</sup> Professora, formada em pedagogia pela UDESC, com habilitação em Educação Infantil, efetiva na rede municipal de ensino do município de Chapecó-SC, atuando na Educação Infantil desde 1999. e-mail: jackejackeline@yahoo.com.br.

a atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento [...].

A brincadeira significa, de acordo com Mello (2011, p. 93), “[...] a atividade por meio da qual a criança se relaciona de forma interessada com o mundo que a rodeia”. É através da brincadeira que a criança se relaciona com o seu mundo e com o mundo dos adultos, é através dela que a criança adentra o mundo do adulto, e brincadeira é a mola propulsora no processo de formação da criança como indivíduo humano e histórico. A brincadeira não é algo espontâneo; a criança aprende a brincar desde muito cedo, e isso

[...] inclui não apenas os objetos que constituem o mundo ambiental próximo da criança, os objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1989, p. 120).

A criança, ao brincar, entra no mundo do faz-de-conta, onde, em sua imaginação, objetos viram outros objetos, com características e formas diferentes das originais; dessa forma, um pedaço de pau vira um cavalo, e esse objeto, segundo Rossler (2006, p. 59), “é o elemento mediador da separação entre o significado ‘cavalo’ e um cavalo real”. Segundo esse mesmo autor, um objeto redondo vira volante, e a criança passa a ser motorista de ônibus, levando os demais colegas como seus passageiros.

Vivenciando a fantasia de motorista, a criança precisa se comportar como tal, olhando para os lados ao virar na rua, parando no ponto para descerem passageiros, olhando no retrovisor ao entrar novamente na rua. Essa brincadeira não está relacionada apenas com o objeto, mas também com outras crianças do grupo, e inclui o desenvolvimento das relações sociais. É o mundo da imaginação infantil, diferente do mundo concreto em que a criança está vivendo nesse momento, mas ela tem a possibilidade de imaginar, desde que lhe sejam oferecidas condições para isso.

Essas e outras brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a humanização da criança. São desafios para além dos seus comportamentos diários. Para Rossler (2006, p. 57) “[é] assim que a criança assimila, compreende e aprende a viver no mundo humano, social em que está inserida”. A imaginação e a fantasia dependem do pensamento, que é uma característica tipicamente humana.

O brinquedo cria a zona de desenvolvimento proximal, que

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p. 122).

Ou seja, trata-se da distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ela é capaz de realizar com a colaboração de uma pessoa mais experiente. O brinquedo cria a zona de desenvolvimento proximal porque coloca em movimento vários processos de aprendizagem e desenvolvimento; por isso, enquanto brinca, a criança aprende e, enquanto aprende, fomenta em si mesma possibilidades de desenvolvimento.

Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos – a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala –, que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo (MELLO, 2011, p. 94).

A compreensão da zona de desenvolvimento proximal pelo professor é de fundamental importância, pois dá o norte para planejar e replanejar diariamente as atividades escolares a serem desenvolvidas, levando em conta os ritmos individuais, e indica as “[...] funções ou capacidades que ela já aprendeu ou domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem assistência de alguém mais experiente [...] e o que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa [...]” (REGO, 1996, p. 72-73).

Sob esse prisma, dedicamo-nos a observar o modo como acontece a brincadeira na Educação Infantil. Durante 40 horas, numa turma de 20 crianças entre 4 e 5 anos, em uma escola básica, localizada na periferia do município de Chapecó, na qual a maioria dos alunos é da Educação Infantil – num total de 181 alunos, 149 são da Educação Infantil, distribuídos entre berçário, maternal e pré-escolar –, foi possível verificar aspectos importantes, dos quais podem emergir reflexões e problematizações qualificadoras do “que fazer” com a brincadeira no tempo-espço da ação pedagógica com crianças em franco desenvolvimento.

Durante 15 dias, no turno vespertino, acompanhamos todo o tempo em que as crianças permanecem na escola e percebemos que a brincadeira faz parte da rotina da turma, porém percebemos também que ela é repetitiva e acontece quase todos os momentos nas mesas com peças de montar, o que, de certa forma, limita a imaginação infantil. Uma única vez observa-

mos uma menina brincando sozinha com uma boneca em sua mesa, alimentando-a e depois fazendo-a dormir, como se fosse sua filhinha, numa legítima brincadeira de faz-de-conta. Ana<sup>3</sup>, em seu mundo de faz-de-conta, representa a mãe que cuida de seu filho. Ao brincar de mãe, Ana está compreendendo o universo particular dos diversos papéis que a pessoa desempenha na sociedade. “A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...]” (VYGOTSKY, 1994, p. 122). Entretanto, esse tema presente na sua brincadeira passou completamente despercebido à docente.

Em muitos momentos, a professora separa meninos e meninas e determina que meninas brinquem de casinha no fundo da sala e meninos brinquem de peças na parte da frente da sala. Essa atitude, a nosso ver e de acordo com a base teórica que nos sustenta nessa reflexão, segrega meninos e meninas, contribuindo, assim, frente ao quadro de uma cultura de exclusão, com o aprofundamento de desigualdades sociais e, particularmente, de gênero, marcadamente presente na contemporaneidade, incluindo o mundo concreto em que as crianças estão inseridas.

Além disso, tal encaminhamento pedagógico não possibilita às crianças uma organização autônoma em torno da brincadeira, da criação cênica com os brinquedos disponíveis, de acordo com suas necessidades. Perde-se, desse modo, uma oportunidade única de conhecer os processos através dos quais cada criança está se fazendo indivíduo do gênero humano, ou seja, como sua personalidade vai sendo tecida nas relações que constrói no ato de brincar.

A brincadeira é, necessariamente, parte do currículo/planejamento da Educação Infantil. Como afirma Vygotsky (1994, p. 122),

[no] início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos [...] o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança [...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

O processo de imaginação contido na brincadeira, segundo o mesmo autor, envolve complexos processos de articulação entre o já conhecido e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. “No brinquedo a criança sempre se comporta além do comporta-

---

<sup>3</sup> Nome fictício dado a uma determinada aluna da turma.

mento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1994, p. 134). E, ao lançar-se para a frente para assumir a tarefa exigida pela brincadeira, a criança apreende o mundo e, ao fazê-lo, cria inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano. A brincadeira é, pois, fonte importante de aprendizagem e desenvolvimento de modos complexos de operar psicologicamente.

Alicerçada nessa visão, a ação pedagógica na Educação Infantil, sobretudo a que atua com crianças maiores, entre 3 e 5 anos, não pode prescindir de um olhar cuidadoso sobre o brincar, sobre os conteúdos da brincadeira e sobre a transposição desses conteúdos para processos de mediação intencional na formação da criança, o que significa dizer que, mesmo livre, a brincadeira é sempre instrumento pedagógico fundamental para a prática docente com crianças.

Sabemos que as escolas e os planos de ensino muito têm se apoiado nas brincadeiras como ferramenta para trabalhar a matemática, a leitura, desenvolver habilidades de concentração e outras mais..., utilizando, dessa forma, a brincadeira como finalidade de ensino. Para Wajskop (1995, p. 64),

[p]odemos observar [...] uma tendência das pré-escolas brasileiras a utilizar materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização, cujos fins encontram-se no próprio material, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças.

Acreditamos que a brincadeira é importante em trabalhos pedagógicos, mas acreditamos também que a criança da Educação Infantil necessita de tempos para brincar de forma livre, nos quais ela possa escolher com o que brincar, com quem brincar e onde brincar. “O jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança, caso contrário, é trabalho ou ensino” (KISHIMOTO, 2000, p. 26).

A maioria das escolas, principalmente aquelas nas quais a Educação Infantil está inserida junto ao Ensino Fundamental, têm utilizado a atividade da brincadeira como ferramenta de ensino, da mesma forma como se faz no Ensino Fundamental, e, ao fazer isso, bloqueiam a organização independente das crianças, como se a brincadeira servisse apenas para a transmissão de conteúdos escolares ou a transmissão da visão de mundo da escola.

Por ser atividade controlada pelo professor, a brincadeira aparece como um elemento de sedução oferecido à criança, que não pode ter a iniciativa de escolher o tema, nem os papéis, nem os objetos e nem mesmo o conteúdo da brincadeira. Pertencendo o seu controle ao adulto, garante-se apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para orientá-la para a escola (WAJSKOP, 1995, p. 65).

Quando a criança brinca, principalmente de forma independente, ela não está preocupada com a aquisição do conhecimento; para ela o que importa é o processo de brincar em si. No entanto, ela está aprendendo, está se desenvolvendo, e é isso o que importa para nós, o desenvolvimento através da brincadeira, sem didatizar essa brincadeira. Para Kischimoto (2000, p. 26),

[o] jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar. O *jogo educativo*, utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades [...]. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, neste caso, o ensino, a direção do professor.

Esse olhar também orientou a observação feita na escola, onde nossa hipótese era a de que as brincadeiras seriam sempre dirigidas, com função pedagógica, no sentido de serem brincadeiras ligadas a conteúdos predefinidos pela docência. Este seria o foco da análise: as crianças não brincam mais livremente, podendo escolher do que querem brincar, com quem querem brincar e em que espaço irão brincar.

Contudo, no decorrer do processo de observação, verificamos que as brincadeiras ocorrem e, em muitas situações ou em quase todas, ocorrem de maneira livre. Todas as tardes as crianças brincam com jogos de montar, colocados em suas mesas pela professora, fazendo rodízios para brincar com os diferentes jogos; são levadas ao parque para brincar livremente nos brinquedos. As crianças também fazem atividades de desenho, pintura e escrita, porém nosso foco era a brincadeira.

Poderíamos, então, afirmar que a brincadeira livre ocorre na escola, e isso demonstra que nossa hipótese inicial não estaria confirmada. Entretanto, o modo como se caracteriza a brincadeira livre que observamos coloca, não uma hipótese, mas um paradoxo: a mesma brincadeira livre é também uma brincadeira solta e repetitiva, isto é, uma brincadeira da qual não se extraem possibilidades pedagógicas.

Nessa escola, a brincadeira acontece sem organização prévia de espaços e sem intencionalidade; esse é o paradoxo, é a contradição entre o

que está na letra do papel, no Projeto Político-Pedagógico, e o que realmente acontece em sala de aula. Essa contradição só pode ser resolvida a partir de decisão pedagógica e bem objetiva sobre os caminhos que se pretende trabalhar e o horizonte que se quer ampliar com as crianças. A brincadeira é livre, mas sem intencionalidade pedagógica, e também não é feita nenhuma intervenção ou mediação enquanto as crianças brincam.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico da escola (2010, p. 27), a sala de aula deve ser “um ambiente estruturado, adequado e carregado de significados construídos historicamente pela sociedade, permitindo a elaboração de uma prática pedagógica adequada pelas necessidades e especificidades da criança, mediada pelo caráter lúdico.” Isso significa dizer que a sala de aula deve ser um ambiente estruturado para receber as crianças/alunos. Uma sala alegre, carregada de significados, com espaços pensados para a brincadeira, a aprendizagem e o desenvolvimento, como oficina, casinha, mercado, salão e muitos outros. No entanto, vimos uma sala muito bem organizada, com gravuras e escrita feitas por adultos, e nenhuma exposição da produção diária ou mesmo semanal das crianças. Isso corrobora a reflexão de Borba (2011, p. 34), ao sublinhar que “[...] a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira [...] não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade [...] de menor importância no contexto da formação escolar da criança.”

Na escola pesquisada, percebemos que existe muito a brincadeira livre. Livre e sem intencionalidade. Quando nos referimos à brincadeira livre, estamos propondo uma brincadeira na qual as crianças possam escolher os papéis que querem representar e com que parceiros querem brincar, e que de fato a brincadeira livre aconteça, porém com organização de tempos e espaços para que ocorra. Nessa proposta, o papel do adulto, do professor, é muito mais significativo e central do que se supõe. Nessa proposta, o professor é o verdadeiro mediador, envolvido com a brincadeira e com a aprendizagem infantil, aprendizagem essa também relacionada com conteúdos escolares, mas, principalmente, que estimule a autonomia e o desenvolvimento social, dando asas à imaginação. É importante incentivar as crianças a brincarem juntas.

Os educadores precisam considerar que brincar é a melhor maneira de as crianças passarem pela infância, momento tão importante na vida do ser humano.

## Considerações finais

Como procuramos descrever neste artigo, a brincadeira constitui uma atividade de fundamental importância para o desenvolvimento psíquico da criança/indivíduo e também para a manutenção da própria sociedade, uma vez que é por meio das brincadeiras que se desenvolvem nas crianças aquelas capacidades físicas e psíquicas que são pré-requisitos para o desenvolvimento e manutenção da espécie humana, pois é também através da brincadeira que a criança se humaniza.

Quando nos referimos à *brincadeira livre*, estamos afirmando que a criança precisa ter um tempo e espaço para escolher por si com quem quer brincar e do que quer brincar, e acreditamos que é possível isso acontecer na escola, desde que todos os atores envolvidos no processo de formação da criança tenham claro o valor da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Percebemos que a brincadeira é proporcionada na escola que observamos, mas talvez seja necessário destinar aos professores um tempo de estudo para reflexão sobre o brinquedo, compreendendo-o como atividade fundamental da infância que tem um papel primordial no seu desenvolvimento.

Compreendendo a brincadeira infantil dessa forma, podemos dizer que a Educação Infantil tem um recurso muito rico para ser utilizado, mediante o qual as crianças podem apropriar-se ativamente da humanização e do mundo.

## Referências

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. Caderno do Curso de Especialização em Educação Infantil (Lato Sensu). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2011. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, do Diário Oficial da União, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, p. 83-104, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. E.B.M. Cruz e Souza. 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Org.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

# Interação entre pares: a linguagem oral e a construção das brincadeiras entre crianças de 2 e 3 anos<sup>1</sup>

*Andresa Lidiane Bona<sup>2</sup>*

## Introdução

O presente artigo é resultado de um projeto de intervenção pedagógica em que, ao observar um grupo de crianças entre 2 e 3 anos em uma creche universitária em Florianópolis, analisou-se como ocorre a interação entre elas durante o brincar e que elementos sociais e culturais dos sujeitos são evidenciados nesse processo, permeado pelo início da linguagem oral.

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser social, pois se constitui nas e pelas relações que estabelece com outros sujeitos e com o meio, é possível fundamentar a ideia do ser humano enquanto produtor de cultura e por ela produzido num determinado contexto histórico. Assim, a partir da relação que a criança cria com o outro, aprende a se relacionar, conviver e respeitar as mais variadas formas de cultura existentes no meio social.

Para compreender a criança e as relações que estabelece com o meio, é preciso entender esta criança como um ser humano pertencente a uma classe distinta da dos adultos, com particularidades e especificidades próprias de sua categoria, a infância. Esse período da infância é marcado por

---

<sup>1</sup> Orientado por Carolina Shimomura Spinelli, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/UFSC. Endereço: Travessa Ilha de Ratonas, 74. Sambaqui. Florianópolis/SC. CEP 88051316. Email: carolsspinelli@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Pedagoga com especialização em Educação Infantil MEC/CED/UFSC/NDI. Professora de Educação Infantil no Serviço de Educação Infantil do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina – SEI-HU/UFSC. Endereço: Rua Lauro Linhares, 1830, Bloco Venezuela, ap. 301. Trindade. Florianópolis/SC. CEP 88036-002. Email: andresabona@yahoo.com.br.

uma história e uma cultura de determinada época, que compreende o período do qual se fala. Nesse sentido, a infância de hoje é marcada pela era tecnológica, onde as crianças estão cada vez mais inseridas numa sociedade letrada e digital, o que nos faz refletir sobre como lidar com crianças nos espaços de Educação Infantil.

Pensar a criança nos espaços da creche e, então, a organização do cotidiano desses espaços é considerar que a criança é

[...] um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com os adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nas quais se insere (OLIVEIRA, 2010, p. 05) <sup>3</sup>.

A criança, nesse sentido, compreende o mundo no qual está inserida buscando significações ao longo de suas experiências, modificando-o de acordo com suas necessidades e a cada interação, seja esta com outros sujeitos ou com objetos, e, assim, se apropria de uma cultura que já existe, tendo o poder de modificá-la a partir do que aprendeu ao longo do seu desenvolvimento. O brincar aparece, então, como ponto de partida para a criança aprender a se relacionar com o outro, expressar seus desejos e vontades e, assim, interpretar o mundo que a cerca.

A brincadeira é algo fundamental na vida das crianças pequenas e, antes de qualquer coisa, é um direito que deve ser garantido e assegurado a todas elas. Sabemos que brincar não é inato à criança, é algo que surge das relações vividas, é algo cultural; portanto, aprende-se a brincar (BROUGÈRE, 2004). Assim, ao observarmos um grupo de crianças brincando, várias possibilidades são ali percebidas e vivenciadas pelos pequenos, nas mais diferentes formas de representação.

A brincadeira possibilita o desenvolvimento social da criança. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 07),

[...] uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 17 nov. 2011.

Cabe aqui ressaltar a importância da brincadeira enquanto atividade principal da criança, no sentido de aquisição da cultura na qual ela está inserida, atividade principal esta compreendida por Leontiev (*apud* ROSSLER, 2006, p. 56) como uma “[...] determinada etapa da vida do homem, produz as mais importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico e o prepara para uma transição a um novo e superior nível de desenvolvimento”.

Assim, conforme amplia seu repertório de vivências, a criança consegue imaginar e criar novas formas de representar a realidade em suas brincadeiras, onde as ações se tornam mais próximas do mundo dos adultos. “Para Leontiev, a brincadeira não é uma atividade produtiva, pois seu objetivo não está em seu resultado, mas sim na ação em si mesma” (ROSSLER, 2006, p. 57). Daí a afirmação de que a atividade lúdica, ou seja, a brincadeira, implica primeiramente uma situação imaginária, em que a fantasia e a imaginação são pressupostos para a brincadeira ocorrer.

Brincar todos juntos numa mesma brincadeira exige o exercício de imaginação e abstração do real, ou seja, a criança precisa imaginar tal ação para poder representá-la. Quando as crianças conseguem dividir um mesmo espaço de brincadeira, começam a se firmar as parcerias, e as brincadeiras tornam-se coletivas, tendo a linguagem verbal como facilitador desse processo. Buscar a companhia do outro para dividir a brincadeira não é tarefa fácil; muitas vezes, surgem conflitos de ideias e até disputa por certos brinquedos. É esse processo que caracteriza a brincadeira como aprendizado, fazendo com que a criança aprenda a se relacionar com o outro a partir das interações, sejam elas boas ou conflitantes.

A linguagem verbal tem papel importante nesta fase da brincadeira, pois a organização do brincar envolve a designação de papéis, a discussão sobre os espaços da brincadeira, as regras, implícitas ou explícitas, permite que diálogos sejam estruturados para o desenvolvimento da situação ali representada. Assim, a linguagem assume sua função social, pois, segundo Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 44), “[...] é a necessidade da comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem”.

A linguagem oral é um dos fatores que aproxima as crianças umas das outras e, assim, promove a interação entre elas. A fala começa a se intensificar à medida que as crianças vão ampliando seu repertório cultural, e isso influencia suas ações no brincar. As crianças precisam da situação concreta vivenciada para, então, formular hipóteses a respeito do que

querem representar através da brincadeira. A brincadeira de faz-de-conta exemplifica bem essa situação.

Ao brincar de faz-de-conta, a criança está aprendendo a criar símbolos e, ao mesmo tempo, recriar os significados de suas ações. Na brincadeira, as coisas mudam de sentido e ganham novas interpretações a partir do que a criança deseja. Assim, reorganiza a brincadeira, criando regras próprias com o seu entendimento da realidade.

Em meio à brincadeira, a linguagem verbal aparece como forma de comunicação e interação, pois promove entre as crianças a discussão das regras, a definição de papéis e a organização do espaço para a brincadeira acontecer. Assim, conforme afirma Oliveira (2010, p. 68),

[...] só quando adquirem a linguagem e passam, portanto, a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de liberar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual.

Cada indivíduo traz consigo elementos culturais da vida cotidiana, que é compartilhada também através da fala. Com as crianças pequenas, de 0 a 3 anos, o discurso oral começa a se formar, tornando-se uma ferramenta para a interação com os demais colegas e com o meio em que estão inseridas. Assim, a fala é um facilitador das relações, sejam essas a construção de brincadeiras, a formação de parcerias, as conversas informais ou a produção de sentidos e significados que constitui a personalidade da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 09), indicam que

[...] a linguagem e a brincadeira são elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos. As experiências com a linguagem devem considerar o papel central da oralidade, materializada em práticas de narrativa que tomam como objeto os saberes e os conhecimentos. A brincadeira enquanto experiência de cultura e forma privilegiada de expressão da criança deve ser oportunizada em situações espontâneas e planejadas, com e sem a intervenção dos adultos.

Daí a importância das relações que as crianças estabelecem com seus pares, com os adultos e com o meio para seu desenvolvimento, sendo o espaço da creche um facilitador e estimulador desse processo, uma vez que é um espaço privilegiado de troca de experiências e de vivências para os sujeitos ali envolvidos, desde que o planejamento pedagógico também contribua para enriquecer e ampliar as possibilidades da brincadeira.

## **A construção de brincadeiras e a linguagem oral entre os pequenos**

A brincadeira, para a criança, é sua atividade principal, e, principalmente, condição humana, no que diz respeito ao seu desenvolvimento enquanto ser humano. Através do brincar, a criança aprende a significar suas ações, interpretar o mundo que a cerca, promovendo assim o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, como atenção, memória e percepção.

Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária para representar sua ação, o que, para ela, é algo novo. Logo, a imaginação é fundamental para que ocorra o desenvolvimento da brincadeira, pois, a partir do momento em que cria uma situação imaginária, a criança está conseguindo separar o objeto do seu significado real e, assim, cria a brincadeira. Oliveira (2010, p. 68) afirma que

[...] o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram. [...] só quando adquirem a linguagem e passam, portanto, a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de liberar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual.

Daí a importância da brincadeira do faz-de-conta no cotidiano das crianças, uma vez que, nesses momentos, elas têm a oportunidade de representar algo fora do seu alcance enquanto crianças e, assim, modificar as ações de acordo com seus desejos e necessidades.

Por volta dos 2 e 3 anos, a brincadeira entre pares, em pequenos grupos, começa a ganhar espaço no cotidiano dos pequenos, pois, até então, esta é muito individual, voltada para suprir as próprias necessidades. Com a organização de espaços e a disposição de brinquedos variados que promovem o encontro nas brincadeiras, é possível perceber como essa brincadeira acontece entre as crianças.

Observando um grupo de crianças na faixa etária de 2 e 3 anos<sup>4</sup>, em que a linguagem oral está se estruturando e as parcerias estão começando a se firmar, o espaço organizado para representar a casinha é bastante dispu-

---

<sup>4</sup> Este grupo observado era composto por 11 crianças na faixa etária entre 2 e 3 anos, acompanhadas por uma professora (a pesquisadora) e duas bolsistas da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando na função de professoras auxiliares.

tado pelo grupo. É ali que acontece o encontro entre as crianças e as mais diversas brincadeiras têm início. Em meio a loucinhas e panelinhas, as meninas cuidam de suas bonecas. Os meninos aparecem com seus carrinhos e seus bonecos, os famosos cavaleiros! Um quebra-cabeça é montado na mesa da casinha, e uma pista de carrinhos é organizada dentro do armário das loucinhas, demonstrando a necessidade de organização das crianças ao criar um espaço coletivo para o brincar.

Brincar todos juntos, num mesmo espaço, não é tarefa fácil. Exige que as crianças conversem entre si e, então, reorganizem a brincadeira. Às vezes, brincar todas no mesmo espaço não permite às crianças explorarem todo o potencial da brincadeira. Em meio à confusão criada pela mistura de enredos, algumas crianças com seus pares procuram outros espaços para a brincadeira acontecer, pois só aí se sentem confortáveis para se entregar à fantasia e à imaginação, para então, tomar conta desse espaço. É preciso garantir espaços e tempos para que os pequenos possam se expressar das mais variadas formas, não só na sala, mas também nos outros locais da creche. Essa é uma das funções do professor: mediar as situações de desenvolvimento e aprendizagem da criança na escola.

A brincadeira de representação de papéis, ou o chamado faz-de-conta, é bastante peculiar e necessário no cotidiano dos pequenos. É o momento em que as crianças têm a possibilidade de representar papéis sociais que somente os adultos podem ser. É nessa atividade de representar as ações dos adultos que as crianças vão internalizando e compreendendo a forma pela qual a sociedade é organizada e que relações podem ser ali travadas.

Ao vivenciar um personagem para além de sua idade, a criança tem a possibilidade de modificar as ações por este exercidas, bem como utilizar variados objetos para compor seu novo personagem. Aqui entra a questão do brinquedo na brincadeira, como suporte para que essa possa acontecer, uma vez que esse brinquedo é impulsionado pela imaginação, que permite à criança significá-lo a cada nova situação representada. Segundo Elkonin (*apud* ARCE e SIMÃO, 2006, p. 76), na representação de papéis para que as crianças iniciem um jogo “[...] não basta apenas que saibam reproduzir certas ações, é preciso que essas crianças sintam-se envolvidas pelo personagem e pelo que o brinquedo representa”.

Para quem brinca, a relação entre o brinquedo e a ação, e da ação com o papel social desempenhado, surge de maneira espontânea entre os

pequenos e compõe a representação num todo. Portanto, a importância dos adultos nesse momento se volta para observar e descobrir a maneira mais adequada de apresentar e participar dos enredos criados e imaginados pelas crianças, frente às possibilidades que lhes são oferecidas com a organização dos espaços e o planejamento das ações na sala de aula junto às crianças.

A organização dos espaços e tempos na Educação Infantil é de extrema relevância no contexto das relações e interações entre as pessoas que ali convivem. Esse espaço precisa ser organizado de forma que atenda às necessidades das crianças, garanta aconchego e segurança, proporcione movimentos amplos, instigue a curiosidade, proponha desafios e que as crianças possam se movimentar livremente sendo acompanhadas pelo olhar atento e sensível dos adultos.

Este espaço deve ser planejado e organizado pelo professor, que, neste caso, tem a responsabilidade de ampliar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da criança, principalmente, atuando entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela pode fazer com o auxílio do outro mais experiente. Segundo Vygotsky (1984, p. 97, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 62)

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse sentido, a linguagem oral assume sua função primeira, que é a comunicação, no sentido de informar ao outro sobre a ação que irá acontecer, sobre a brincadeira que se irá iniciar. A criança também aprende a falar ao ouvir e imitar o que os outros falam. Nesse caso, o professor, sendo o outro mais experiente, tem a função de interferir na zona de desenvolvimento proximal das crianças, estimulando os avanços que não ocorreriam naturalmente. Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 64) afirma que

[...] o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento.

A importância do meio cultural e das relações ali estabelecidas são o que promovem o desenvolvimento dos seres humanos. Aprendemos por meio das ações que acontecem ao nosso redor, que vivenciamos todos os dias no nosso cotidiano. Assim, segundo Oliveira (2010, p. 65), “[...] a constante recriação da cultura por parte de cada um dos membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas”.

Cabe aqui destacar a relevância da imitação por parte da criança em suas brincadeiras, entendida por Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 2010, p. 65) “[...] como reconstrução individual daquilo que é observado nos outros”, e não como cópia de modelos já existentes. O que a criança apresenta em suas imitações são oportunidades de realizar aquilo que ainda não é capaz de vivenciar no seu momento atual de vida, mas que contribui significativamente para seu desenvolvimento.

Permeando todo esse movimento da sala e as brincadeiras, a linguagem oral é um componente que começa a aparecer com mais frequência entre as crianças de 2 e 3 anos, e é, sim, bastante importante para o desenvolvimento de ações mais elaboradas. Com os espaços estruturados para compor uma casinha – espaço esse bastante disputado entre as crianças nesta faixa etária –, os elementos ali dispostos fazem toda a diferença para proporcionar e enriquecer os enredos que ali surgem. Portanto, esse espaço precisa ser atentamente observado, e a atuação do professor se dá para além da participação efetiva no brincar, partindo principalmente da forma em que organiza esse cantinho, propondo novas significações e vivências.

Durante a brincadeira, uma quantidade significativa de falas aparece entre as crianças, como, por exemplo, “anota o que mais precisa comprar no mercado”, “o leite já acabou, agora só tem suco pra tomar!”; essas e outras frases tornaram a brincadeira mais rica e significativa para os pequenos, pois a imaginação se reporta à realidade através dos objetos ali dispostos, bem como proporciona novas possibilidades de brincar e reinventar o mundo em que estão inseridas.

Para além da sala em que as crianças convivem com seu grupo, outros espaços da instituição também podem ser identificados como significativos e ricos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, por possibilitarem outras formas de interação social, como o parque e o refeitório. Esses são locais de encontro e interação com diferentes grupos e faixas etárias, com objetos e materiais desafiadores, como, por exemplo, o

escorregador, balanço, etc., e onde a criança precisa lidar com a questão dos limites entre o eu e o outro, a organização para estar no espaço coletivo, a construção de brincadeiras e a comunicação das mais variadas formas entre as crianças menores, maiores e os adultos.

A brincadeira, sendo uma atividade social das crianças, faz com que elas vivenciem um mundo ao qual pertencem, porém tendo a oportunidade de fazer diferente, de experimentar novas formas de viver determinada situação.

A partir da experiência prática, destacamos no cotidiano dos pequenos um tempo destinado à contação de histórias. É um momento que as crianças simplesmente adoram. A atenção é total, e percebemos pelas feições das crianças o quanto estão envolvidas no enredo da história. Gostam de recontá-las aos colegas; assim, vão ampliando seu vocabulário e criando novas possibilidades de diálogo, de enredos, enfim, de comunicação.

Nesse sentido, a linguagem é construída num processo histórico-cultural que vai além da função primeira, que é a comunicação, pois permite ao indivíduo, através das interações sociais, modificar-se e agregar novos conhecimentos a partir do que já lhe é familiar. Assim, promove mudanças nas funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento abstrato, vivência emocional e pensamento combinatório.

Através das vivências neste grupo, foi possível perceber como a linguagem auxilia na formação de parcerias e incentiva o convite à brincadeira. Porém, não é o único impulso para isso acontecer. No início do ano, a linguagem oral dos pequenos ainda estava se estruturando, e o encontro entre as crianças acontecia pelo interesse nos mesmos brinquedos, bem como pela aproximação na formação de suas parcerias.

A linguagem oral é uma forte ferramenta de interação entre os pequenos, assim como promotora de encontro entre as crianças e facilitadora no processo de brincar. Porém, é importante destacar, também, que o meio social e cultural em que essas crianças estão inseridas propicia esse contato com diferentes formas culturais e, assim amplia o repertório dos pequenos, sejam esses momentos vivenciados dentro ou fora da creche, pois, na maioria das vezes, o que as crianças representam em suas ações e brincadeiras são reflexos das relações de que participam em seu cotidiano.

## **Algumas contribuições para pensar a importância da brincadeira no desenvolvimento da linguagem oral**

A partir do exposto sobre a importância da brincadeira, interação e linguagem oral para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na escola, foi possível perceber que o brincar não pode ser banalizado e tampouco menosprezado nesse espaço de educação, pois justamente se caracteriza como atividade principal do desenvolvimento da criança e, desse modo, precisa ser considerado em toda a sua complexidade como uma necessidade da formação humana, que possibilita a socialização e a emancipação da criança na sociedade.

O brincar, como atividade principal, parte da socialização das experiências vividas pelas crianças, bem como da construção de novos conhecimentos conquistados através da interação com o outro, num espaço privilegiado que é a creche.

A linguagem oral é um facilitador na aproximação entre as crianças no desenrolar do cotidiano. A partir da estruturação do pensamento em palavras, ou seja, da fala, a articulação e a interação entre as crianças tornam-se mais fáceis e mais ricas para a apreensão de novos conhecimentos, bem como para a apropriação da cultura na qual estão inseridas.

Se antes a brincadeira individual não exigia tanto a linguagem oral, pois partia do princípio de que a brincadeira era apenas estar junto, dividir os brinquedos, o espaço, quando esse brincar passa a ser coletivo, a negociação torna-se peça-chave para a ação. Portanto, a fala é imprescindível para organizar e determinar as ações entre as crianças, o que torna a brincadeira mais significativa e mais próxima do real para quem brinca.

A linguagem oral possibilita às crianças dialogar e discutir as formas do brincar, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento abstrato, vivência emocional e pensamento combinatório. Assim, quando a criança consegue estruturar e expressar seu pensamento em palavras, consegue, então, criar uma situação imaginária, e, a partir daí, a brincadeira de representação de papéis sociais ou faz-de-conta começa a ganhar destaque entre os pequenos. Nesse processo, interagir com seus pares, resolver conflitos, tomar decisões são elementos conquistados nessa brincadeira.

Pensar na creche enquanto espaço de socialização e humanização, de interação e de convivência com as mais diferentes formas de expressões

culturais, proporciona experiências diversificadas e pertinentes para o desenvolvimento dos pequenos. E é justamente esta a função social da creche: proporcionar vivências que ampliem o repertório cultural das crianças, respeitando e possibilitando a elas expressar-se através das múltiplas linguagens. Mello (2007, p. 99) confirma que

[...] o enriquecimento da experiência de vida social – a atividade coletiva que ensine as crianças a colaborarem entre si e com os adultos, a considerar não apenas seus próprios interesses, mas também as necessidades do outro com quem convive, as emoções e as aspirações envolvendo as alegrias e as dificuldades do outro – constitui a base necessária e eficiente para as relações morais [...].

Nesse sentido, a atuação do professor da Educação Infantil nesse processo de humanização das crianças se torna fundamental, uma vez que é esse profissional que organiza e alimenta as mais variadas vivências e experiências das crianças no tempo em que estas passam nesse espaço. Cabe a esse adulto ter clara a função que a brincadeira e suas interações promovem no desenvolvimento das crianças, bem como criar condições para ampliar o repertório cultural delas. No processo de brincar, a criança apresenta sua concepção de mundo e, ao mesmo tempo, produz cultura, uma vez que está inserido num contexto social, num determinado momento histórico.

## Referências

ARCE, Alessandra; SIMÃO, Rosimeire. A psicogênese da brincadeira de papéis sociais e/ou jogo protagonizado na psicologia do jogo de D. B. Elkonin. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 97-98.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, v. 25, n. 1, p. 83-104. jan./jul. 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096)>. Acesso em: 17 nov. 2011.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

# **Boi de Mamão: fomentando o resgate da brincadeira na Creche Doralice Teodora Bastos**

*Daniela Amélia Martins Constantino<sup>1</sup>*

**Vamos, Moreninha, vamos até lá, vamos lá na creche para ver meu Boi brincar: trajetória do Boi de Mamão na creche Doralice Teodora Bastos**

*O pátio em frente à igreja estava entulhado de crianças, jovens, adultos, velhos, formando uma roda, cada qual procurando melhor se situar, deixando no centro um vazio, onde se desenrolaria o folguedo popular. [...] Não demorou para que se ouvisse a música e a cantoria. Logo se abriu a roda, e os componentes do Boi-de-Mamão entraram debaixo de palmas [...].*

(Salim Miguel)

Nesse trecho extraído do livro *Reinvenção da infância*, de Salim Miguel (2011, p. 53), o autor busca resgatar uma situação vivida na sua infância com a manifestação do Boi de Mamão, descrevendo com detalhes cada passagem da brincadeira que agora registrou em seus escritos como parte viva das suas memórias. Assim como o escritor, proponho com este artigo fazer um relato das experiências das crianças na Creche Doralice Teodora Bastos com o folguedo do Boi de Mamão na tentativa de prolongar por mais tempo a vida dessa manifestação cultural como prática de brincadeira na comunidade e na vida das crianças.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição.

A brincadeira do Boi de Mamão aqui na Ilha<sup>2</sup> está cada vez mais carecendo de parcerias para que seja apresentada e reconhecida por outras gerações, pois suas aparições pelos arredores da cidade estão cada vez menos frequentes. Nesse sentido, busco dar visibilidade à construção de uma prática pedagógica significativa para meninos e meninas no contexto da Educação Infantil. Trata-se de uma proposta repleta de criação e autoria no fazer artístico infantil, respeitando e perspectivando fortalecer e expandir, a um só tempo, o pensamento das crianças, a sua sensibilidade, criatividade, ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

A proposta desse trabalho em que agora me debruço fez parte do projeto de intervenção na Creche Municipal Doralice Teodora Bastos, localizada no bairro de Canasvieiras (norte da Ilha). Durante todo o primeiro semestre do ano de 2011, procurei desenvolver um trabalho cujo principal intuito era fomentar o resgate da brincadeira do Boi de Mamão na creche e em especial com a “Turma da Cobrinha”<sup>3</sup>, composta por 25 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos e meio, onde atuei como professora. Nesse percurso, multiplicamos – eu e as crianças – nossos conhecimentos sobre o Boi de Mamão com pesquisas<sup>4</sup> que resultaram na criação de histórias<sup>5</sup>, brinquedos, brincadeiras, música e a apreciação de artistas plásticos que retratavam o folguedo em suas obras. Também busquei criar diferentes estratégias, tempos e espaços para as crianças brincarem de Boi de Mamão na creche. Foram dias e dias debruçados sobre a temática. E o mergulho e o entusiasmo das crianças com o trabalho foi tão profundo que resolvemos estendê-lo para o segundo semestre. Mediante essa proposta foi elaborado o projeto de intervenção pedagógica para o Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação.

---

<sup>2</sup> Utilizo o termo Ilha para designar a cidade de Florianópolis, também conhecida como Ilha de Santa Catarina.

<sup>3</sup> Na creche Doralice, fazemos a escolha do nome de turma com as crianças no início do ano letivo. No grupo GVA, as crianças escolheram a denominação “Turma da Cobrinha” devido ao fato de uma criança ter relatado para todo o grupo o encontro inesperado de uma Cobrinha no parque, instigando a curiosidade e o interesse das demais.

<sup>4</sup> Para ampliar as reflexões sobre esse folguedo na Ilha de Santa Catarina, indico a leitura de Gonçalves (2000), Raizer (2008), Pereira (2010).

<sup>5</sup> No decorrer do semestre, devido ao forte entusiasmo das crianças com as propostas, foi elaborado o primeiro livro pelo grupo, intitulado “Boi de Mamão – pra ficar na memória”, cujas ilustradoras foram as crianças.

Com esse projeto de intervenção a proposta se ampliou, dando continuidade ao que estava sendo proposto desde o início do semestre. Nesse processo, os meninos e as meninas da “Turma da Cobrinha” conheceram, criaram e brincaram com o Boi de Mamão.

A seguir, farei uma breve apresentação da brincadeira do Boi de Mamão da instituição. No Boi de Mamão da creche Doralice, há a presença de um Boi gracioso que é chamado para brincar numa roda com a criançada e que, posteriormente, tem uma morte inexplicável. A figura do Urubu aparece atirando-se sobre o Boi e dando-lhe picadas. Logo, logo o Urubu sai da roda e surge a presença da Bruxinha<sup>6</sup>, tão bela e graciosa. A Bruxa, uma figura lendária da nossa Ilha, vem fazer o seu benfeito. Ela joga um pozinho mágico que dá vida ao Boi e as crianças retornam à brincadeira, voltando a dançar e a cantar. Depois de trazer o Boi de volta, ela sai em disparada com a sua vassoura. Em seguida, o Cavalinho vem dar o ar de sua graça e, enquanto o Boi se distrai com as crianças, o cavaleiro lança uma corda sobre o pescoço do animal e, logo que consegue o seu intento, solta-o e se despede. A Gralha Azul<sup>7</sup>, um pássaro que vem constantemente visitar as crianças da creche Doralice, também faz parte da brincadeira. Ela percebe que no lugar onde as crianças brincam há lixo jogado por toda parte; por isso, consciente do mal que pode trazer às crianças e ao Boi, recolhe todo esse material inutilizado e sai entre todos, levando o lixo para reciclar. Mais tarde, temos a visita da Cabra, que brinca com a criançada soltando pulos e berros. O Urso Branco e o Urso Preto surgem posteriormente, fazendo peraltices. Chega, em seguida, a figura da Bernunça, assustando a todos com seu bocão enorme. Sua aparição é finalizada com a presença da formosa e bela Maricota. Com seus longos braços, ela convida as meninas a dançar mostrando-lhe seus gracejos. A brincadeira termina com a consagração de todos os personagens no centro de uma roda<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> A Bruxa foi inserida no Boi de Mamão como forma de resgatar suas histórias enigmáticas que habitaram e ainda habitam o imaginário do povo desta cidade.

<sup>7</sup> A inserção da Gralha Azul na brincadeira do Boi de Mamão da creche aconteceu devido ao fato desse pássaro ser o principal representante no projeto coletivo que abrange a educação ambiental, constituindo-se em um símbolo da instituição.

<sup>8</sup> A brincadeira do Boi de Mamão ocorre também em outras instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, mas com singularidades diversas. Sobre o assunto indico a leitura de Raizer (2008).

É mediante esse contexto, no qual as crianças atuam, participam ativamente do folguedo, que possibilitamos a brincadeira na creche Doralice. Sem quebrar com a dimensão lúdica, imaginativa e criadora do brincar de Boi de Mamão e também dando seguimento ao desenvolvimento do planejamento elaborado para o grupo, propus à “Turma da Cobrinha” a criação de um segundo livro sobre o folguedo. Desta vez, minha proposta para o livro foi a ilustração da letra da música do Boi de Mamão da creche, com o objetivo de que a música – uma vez ilustrada em livro – pudesse transcender a outros espaços, como o contexto familiar das crianças. Soma-se a isso a perspectiva de intensificar a curiosidade e a pesquisa de materiais entre as crianças, buscando, assim, ampliar suas possibilidades de criação plástica sobre um tema que já lhes era conhecido, como também levá-las a se aventurar pelo universo do livro artesanal.

**Esse Boi é uma inventice, é lá da creche Doralice:  
*do planejamento às produções artístico-culturais das crianças***

As proposições pedagógicas desenvolvidas junto com as crianças foram ações que procuraram considerar as crianças enquanto seres singulares, históricos, sociais, pertencentes à cultura e produtores de cultura. Busquei, ao longo do desenvolvimento do projeto, valorizar, fortalecer e desenvolver as dimensões intelectuais, criativas, expressivas, emocionais e estéticas de cada criança.

A necessidade de expandir a proposta que vinha sendo realizada com as crianças na creche e atingir outros sujeitos, como seus familiares, fez-me refletir sobre como a produção de livros artesanais poderia ser elaborada tendo as crianças como autores e como tal empreitada poderia contribuir para o desenvolvimento de suas expressões artísticas de forma a evidenciar seus traços, suas escolhas, suas descobertas plásticas. Segundo Eliane Debus (2006), o livro artesanal ainda não ganhou seu espaço entre as pesquisas. A autora destaca a importante produção escrita de Jean Perrot sobre a análise de exemplares de livros infantis de países europeus – por ele denominados de “livros-vivos” –, na qual o autor ressalta que “as formas que esses livros assumem realçam e estimulam o gosto pela leitura, por prenderem o leitor ao prazer do mundo encantado das *surpresas* literárias” (DEBUS, 2006, p. 37 apud PERROT, 2002, p. 34-35). Acredito que quanto mais pesquisas, discussões teóricas e práticas forem feitas nesse campo, mais se

ampliarão e fortalecerão as discussões sobre o livro artesanal na formação de professores de Educação Infantil e, deste modo, emergirão novas formas de atuação, de construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas com crianças pequenas e o livro artesanal.

No que concerne à nossa produção de livro artesanal na creche, utilizamos como principal linguagem as artes plásticas (na confluência da colagem, do desenho e da pintura), compreendendo-a como “uma forma de representação e expressão que opera por meio de cores, formas, linhas e volumes, gestos e sons para criar imagens. Uma forma de comunicação que *serve para dizer o que as palavras não dizem*” (ALBANO, 2004, p. 46 – grifos da autora).

À medida que eu me propunha a pensar sobre as ações a serem realizadas com e para as crianças, também ia conhecendo as possibilidades com o trabalho artístico e fazendo as escolhas possíveis – a organização do espaço, materiais, a didática para cada momento de atuação, dispondo e permitindo que as crianças descobrissem e escolhessem os materiais com os quais trabalhariam. Em cada página do livro artesanal havia uma estrofe da letra da música do Boi de Mamão da creche que “aguardava” até o instante em que os meninos e meninas da “Turma da Cobrinha” criariam suas formas, sua materialidade visual. O desenho, a colagem e a pintura de cada criança foram, então, inspirados pela letra da música que ecoava sobre os nossos sentidos e ativava as nossas memórias lúdicas, memórias estas de uma brincadeira que foi, aos poucos, sendo ressignificada por cada um, na medida em que pôde participar e acessar o mundo imaginário que a criação artística permite.

O livro é composto por 15 páginas, que passo a descrever na sequência. A capa foi feita com papel cartão revestido com tecido de chita e nela foi colado o desenho de uma reprodução do Boi de Mamão feita pelas crianças. Em cada página há trechos da música recortados fazendo referência às produções artístico-criativas das crianças.

A segunda folha foi feita com papel reciclado, produzido pela turma na creche, o qual utilizamos posteriormente para fazer as colagens de materialidades naturais colhidas nas instalações da instituição. A letra inicial trata de uma árvore típica da Ilha, o limoeiro, cuja planta se encontra no jardim da creche. Levei as crianças a conhecer a árvore, tirar algumas de suas folhas, sentir o cheiro que o limão exalava, perceber os espinhos e os cuidados que deveríamos ter com a mesma. É claro que a árvore já era familiar entre as crianças, porém possibilitei outro significado mediante esse novo encontro. Logo após, fomos para a sala de referência do grupo e lá elas

colaram as folhas arrancadas da árvore nas páginas do seu livro. Porém, as crianças encontraram dificuldades para fazer as colagens devido ao formato das folhas. Reclamavam da cola que não grudava, da folha que não aderiu ao papel, e, diante dessas dificuldades, fui aos poucos auxiliando cada uma. Porém esse momento fazia parte do processo de descobrir profundamente as materialidades, de perceber a resistência das matérias entre si e delas com a mão que cria, de conhecer pelo tocar, como diz Brun (1991, p. 115-129).

Para o processo de criação do Boi, do Cavalo e da Cabra, organizei para a “Turma da Cobrinha” momentos de fruição com imagens impressas de artistas plásticos que ilustravam a brincadeira do Boi de Mamão em suas obras<sup>9</sup>. E, como num “ritual pedagógico” (PIACENTINI, 1991, p. 124 apud OLIVEIRA, 2008, p. 230), que para as crianças é mais uma brincadeira de passa-passa, as imagens foram passando de mão em mão, e em roda fizeram suas observações. Outros momentos que constituíram o processo de criação desses personagens pelas crianças foram as visitas das mesmas à sala de referência do grupo ou a outros espaços da instituição, como o refeitório, o parque onde as crianças puderam brincar, dançar e entoar a cantoria do Boi de Mamão da creche.



Fotografia das crianças da “Turma da Cobrinha” preparando-se para a brincadeira do Boi de Mamão. Ano: 2011.



Fotografia das crianças da “Turma da Cobrinha” brincando com o Boi de Mamão no parque. Ano: 2011.

Assim, conduzidas pelo calor das suas vivências com o folgado e o encontro com as réplicas de obras de diferentes artistas, as crianças começaram a fazer seus desenhos, revelando e fortalecendo as suas autorias. Nessas produções, ofereci papéis em cores e texturas diferentes, lápis, caneta

---

<sup>9</sup> Para conseguir essas imagens, fiz visitas a museus, bibliotecas, ateliês, entre outros. Dentre elas, destaco: Franklin Cascaes, Tércio da Gama, Tolentino Santa’ana, Rosange Sena, Maria Celeste, Domingos Fossari, Jair Martins, Vera Sabino, Elias Andrade, Van Fraz e Marcos Matos, Mauro Pereira, entre outros.

hidrocor, tintas e tecidos, como chita, napa e couro, e as crianças fizeram suas próprias escolhas. A experimentação de diversas materialidades pelas crianças possibilitou-lhes obter novas ideias em todo o processo transcorrido com o trabalho. Sobre isso Silva (2007) pontua:

Nos caminhos traçados pelo desenho, aproprio-me de formas, objetos, imagens existentes no dia a dia. Neste processo estabelecem-se diálogos, pautados por ideias, atitudes, referências visuais, textuais e conceituais. Atores, artistas e movimentos da Arte fazem parte da trajetória do processo de criação (SILVA, p. 17, 2007).

Para a composição da página contendo a figura do Urubu, fomos até o espaço do refeitório, sentamos no tapete e assistimos a uma série de imagens<sup>10</sup> de Urubu em DVD. Essas imagens foram alimentando o imaginário das crianças e, aos poucos, serviram de base para que se inspirassem e pudessem criar seus próprios desenhos. Ainda nesse mesmo espaço, fomos até as mesas, onde as crianças desenharam e depois colaram penas pretas sobre o desenho produzido.

Em outra página do livro artesanal, onde temos a figura da Gralha Azul, instigui a imaginação das crianças contando a história<sup>11</sup> desse pássaro. Após esse momento, elas iniciaram o trabalho fazendo as ilustrações com desenhos. Nessa criação, utilizaram penas pretas e azuis, olhos móveis e lápis preto.

Para a confecção da página da Bruxa, utilizei o aparelho de Data Show para contar a história “Truks”, de Eva Furnari, e solicitei a participação das crianças para essa narrativa, já que se tratava de um livro de imagens. Finalizando o livro, iniciei uma conversa com o grupo sobre essa personagem propondo que as crianças fizessem relações entre a Bruxa do livro e a Bruxa da brincadeira do Boi de Mamão. E, para ampliar o conhecimento das crianças sobre as Bruxas, também utilizei outros referenciais, dentre eles as obras de Franklin Cascaes<sup>12</sup>, fazendo uso das histórias e de imagens. Entre tantas imagens de bruxas pairando sobre o nosso imaginário, a de Bruxa Boa foi consagrada pelo grupo. Envolvidas na possibilidade de trans-

---

<sup>10</sup> Para essa proposta, elaborei um Banco de Imagens de Urubu extraído da internet com personagens de desenho animado, imagens de urubus reais, fotos das crianças com a vestimenta do pássaro, desenhos das crianças sobre o personagem.

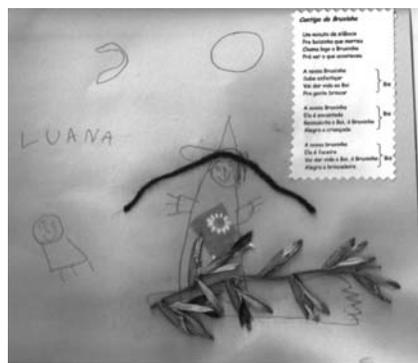
<sup>11</sup> A história contada teve como fonte de inspiração *A lenda da gralha azul*. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/gralha/>>. Acesso em: 03 nov. 2011.

<sup>12</sup> Ver CASCAES, Franklin. *O fantástico na Ilha de Santa Catarina*. 5. ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.; *O fantástico na Ilha de Santa Catarina*. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. v. 2.

gredir a ideia de que as bruxas são más<sup>13</sup>, as crianças disseram o contrário: “– A nossa Bruxinha é boa!” Com o seu pozinho mágico, a Bruxa da creche Doralice dá vida ao Boi para que as crianças possam se aventurar novamente na brincadeira. É com essa atmosfera pairando sobre o imaginário das crianças que elas partem para a produção dessa personagem e página do livro, deixando transparecer um novo significado elaborado através do entoar da música e da brincadeira. Nessa elaboração foram oferecidos lãs, corda de seda, corda de sisal, gravetos recolhidos no parque e na praia, tecidos com texturas e cores diferentes.



Fotografia das crianças da “Turma da Cobrinha” envolvidas na produção da página da Cantiga da Bruxa. Ano: 2011.



Livro Música do Boi de Mamão da Creche Doralice Teodora Bastos, p. 05: Cantiga da Bruxa. Autora: Luana de Assis Machado. Ano: 2011.

Para a criação das páginas dos Ursos, estruturei três momentos. Primeiro, na roda, busquei fazer uma discussão sobre as hipóteses de que as crianças tinham acerca da participação dos Ursos na brincadeira do Boi de Mamão. Entre outras respostas, as crianças destacaram que os Ursos servem: “– *Pra brincar com as pessoas*”; “– *Pra rolar no chão com as crianças*”; “– *Pra brincar com as crianças*”. Nessas respostas podemos perceber que as crianças fazem íntima relação com a brincadeira. Junto com essas indagações, acrescentei outras possibilidades, como a ideia de que os Ursos poderiam representar a diversidade de animais existente e, ainda, resgatando uma versão extraída do livro “Malhado, um Boizinho-de-Mamão” (BRÖE-

<sup>13</sup> Os contos registrados por Cascaes (2003) descrevem bruxas malvadas que perturbam e ame-drontam os moradores desta Ilha. Suas vítimas são geralmente crianças, pescadores, animais, mulheres.

RING; FREITAS, 2006), na qual os Ursos surgiram mediante os livros de histórias infantis. Feito isso, trouxe para nossa roda de diálogo um saco contendo diversos Ursos com tamanhos, cores e formas diversas para as crianças brincarem com eles. Ao brincarem, elas os conheceram pelo toque das mãos, descobriram e redescobriram formas, volumes, fizeram carícias, trocavam entre si, enfim, sentiram em cada um as possibilidades projetadas para a sua própria criação visual desse personagem. E, para finalizar, organizei um momento de história com a leitura do livro “Cachinhos Dourados e os Três Ursos” (IVANOFF; ROEDERER, 1998). Nessa produção, as crianças utilizaram giz de cera branco e preto e papel duplex com as mesmas cores – branco e preto. O corpo dos Ursos foi coberto com algodão nas cores branco e preto tingido<sup>14</sup>.

Na confecção da página da Bernunça, utilizamos jornal, caneta hidrocor preta, tinta, tecido de chita, olhos móveis. As crianças desenharam sobre o jornal, depois coloriram a cabeça da Bernunça com guache e escolheram um tecido de chita para cobrir o corpo da personagem. A turma teve como referência a nossa própria Bernunça, que ficou exposta na sala, além das imagens de artistas plásticos anexadas no mural da sala.



Fotografia da brincadeira do Boi de Mamão das crianças da “Turma da Cobrinha” e da “Turma do Caranguejo” na festa da família. Ano: 2011.



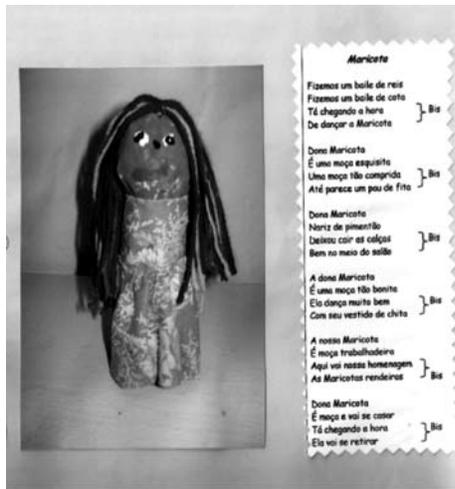
Nessa fotografia, a menina Jhêssica está produzindo o seu livro e desloca-se até o mural para apreciar as obras de artistas que retratam o Boi de Mamão. Ano: 2011.

<sup>14</sup> Por motivo de segurança no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças na creche, o “algodão preto” empregado nesta criação foi tingido sem a presença do grupo, tendo em vista que para esse procedimento era necessário o uso de água fervente e material químico.

Para a confecção da Maricota, resgatamos um trabalho elaborado com as crianças e suas respectivas famílias<sup>15</sup>. Havíamos produzido os personagens Maricota e Sr. Doralice<sup>16</sup> com papietagem, e as famílias contribuíram para isso fazendo as vestimentas. Esse material foi fotografado e colado junto à letra da música que faz alusão à personagem Maricota. Infelizmente, nem todas as famílias retornaram com a produção; por isso, algumas crianças fizeram o desenho da Maricota para essa página com a minha orientação na creche. Assim como procedi no processo de criação de outros personagens, disponibilizei, para a Maricota da brincadeira do Boi de Mamão da creche, fantoches e imagens de Maricotas produzidas por vários artistas. No entanto, deixo claro que em nenhum momento essa proposta pedagógica teve como objetivo a cópia dessas imagens pelas crianças, mas sim a ampliação de seus repertórios visuais.



Foto da exposição dos personagens Maricota e Sr. Doralice elaborado em parceria com as famílias na Festa da Família. Ano: 2011.



Livro Música do Boi de Mamão da Creche Doralice Teodora Bastos – página 13: Cantiga da Maricota. Autora: Gislaíne Muller de Lara. Ano: 2011.

<sup>15</sup> Foi realizada uma reunião para apresentar a proposta, e busquei auxiliar as famílias em encontros esporádicos na porta, em horários de entrada e saída das crianças. Mesmo assim, algumas famílias não conseguiram participar devido à jornada de trabalho, demandas com outros filhos, entre outros, que não cabe aqui investigar.

<sup>16</sup> O Sr. Doralice é um personagem criado em homenagem à creche Doralice que, na brincadeira do Boi de Mamão, teve a função do vaqueiro.

As atividades planejadas foram momentos de exploração, experimentação e reconhecimento das materialidades que, ao longo nos diferentes tempos e espaços, foram se transformando em outras tantas possibilidades e das quais cada criança pode tecer suas próprias ideias. Isso porque

[...] todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si. Formando a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se, vem a se conhecer um pouco melhor e a ampliar sua consciência nesse processo dinâmico em que recria suas potencialidades essenciais (OSTROWER, 1987, p. 53).

Analisando o movimento do trabalho construído com as crianças, percebo que este foi um projeto que teve como eixo de ação a cultura, a arte, a literatura, uma vez que estávamos a criar um livro. Essa criação propiciou ao grupo a apropriação de novos elementos e conhecimentos envolvendo o folguedo, transcendendo o trabalho muitas vezes rotineiro na creche, de forma a incentivar e fortalecer os processos de imaginação criadora, seja individual ou coletivamente.

**Lá vai, lá vai, lá vai, deixa-o ir, se ele tiver amor,  
ele vai e torna a vir: conclusões sobre a proposta**

A proposta de confeccionar um livro artesanal com a “Turma da Cobrinha” possibilitou-me um momento de maior aproximação com as crianças desse grupo, uma vez que pude observar com maior afinco seus desejos, necessidades, experimentações, resultados plásticos e suas descobertas em cada momento de criação. Não obstante, fez-me refletir sobre o papel que desempenho com a minha profissão de professora de Educação Infantil: uma professora pesquisadora que desenvolve sua prática alicerçada nos processos de constituição da criança, proporcionando, de forma intencional, ações que correspondam a interesses e necessidades das mesmas, além do desenvolvimento integral de meninos e meninas, buscando intensificar as experiências criadoras no campo da arte.

Articular todos os pressupostos teóricos-metodológicos que emergem da Educação Infantil, tendo como eixo principal do trabalho a confecção do livro artesanal e, ao mesmo tempo, coordenando um grupo de 25 crian-

ças de 4 a 5 anos e meio não foi tarefa fácil, mas não impossível de ser realizada. Ora busquei parcerias, ora estive sozinha nesse transcorrer diário com as crianças. Possibilitou-me também pensar sobre o meu fazer dia a dia com as crianças na creche, as concordâncias, as discordâncias que atravessavam o percurso. Pensar sobre o grupo como um todo, em partes, individualmente, como desenvolveria cada instante. Pensar sobre o tempo que atravessava uma rotina muitas vezes sufocante. Pensar sobre o espaço mais adequado possível para um trabalho de qualidade com as linguagens da arte, assim como para todo o trabalho pedagógico que desenvolvemos com as crianças na creche. Enfim, pensar sobre a possibilidade de potencializar em cada criança a sua dimensão brincante<sup>17</sup>, artística, imaginativa e criadora, sendo que isso ocorre na relação contínua entre a exploração dos materiais, do ambiente, das parcerias e da brincadeira nesse caso, a brincadeira do Boi de Mamão – pelas crianças. Além disso, pude vislumbrar diferentes possibilidades de se trabalhar com esse folguedo presente na cultura da Ilha e em instituições de Educação Infantil, de forma a não nos fecharmos na brincadeira em si e na construção dos personagens para esse brincar fazendo uso de materiais reciclados. O revigoramento de uma brincadeira tão tradicional como esta se dá também pelo fortalecimento dos *diferentes modos de apropriação deste brincar*, assim como pelas incorporações de novos significados/personagens – no nosso caso, a Bruxinha, a Galha Azul – para o grupo que brinca. Munari (2007, p. 37), ao falar da cultura popular a explicita como uma contínua manifestação da criatividade, da fantasia e da invenção, como a soma dos valores objetivos da coletividade, e entendendo que a coletividade deve renovar-se continuamente se não deseja definhir. A incorporação de novos personagens ou novos traços nos já existentes colabora para que isso não ocorra com o Boi da creche Doralice.

A confecção do livro foi, entre outros, a possibilidade de cada criança explorar materialidades diversas, construindo, participando ativamente de

---

<sup>17</sup> De acordo com Rosane Almeida do Instituto Brincante: “**Brincante** é o modo como os artistas populares se autodenominam. Eles nunca se nomeiam “dançarinos” ou “atores”, eles se dizem “brincantes”; ao realizar um espetáculo, não dizem que vão “fazer um show”, dizem que vão “brincar”. Essa visão lúdica do fazer artístico estabelece fronteiras tão distantes da nossa realidade contemporânea que se faz necessário um estudo para compreender a profundidade dessa denominação. Disponível em: <<http://www.institutobricante.org.br/institucional/Conceito>>. Acesso em: 15 out. 2011.

todo o processo de confecção de uma “obra”: o *livro artesanal* do Boi da Creche Doralice. Ao repassar as páginas, percebemos todo o empreendimento concebido até a conclusão de cada página pelo seu autor, sobressaindo os detalhes mais exuberantes que as crianças captaram, imaginaram e visibilizaram por meio de desenhos, colagens, recortes e pinturas.

Faço, então, meus agradecimentos àqueles que insistem em dar vida ao folgado adormecido nas escolas de Educação Infantil. E quanto àqueles que ainda não tiveram a oportunidade de acessá-lo, insisto: busquem conhecê-lo; o caminho é fascinante.

## Referências

ALBANO, Ana Angélica. **A arte como base epistemológica para uma pedagogia da infância**. Cadernos temáticos de formação II. Município de São Paulo. 2004. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001\\_2007/CadernoTematico\\_2.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados)>. Acesso em: 08 fev. 2012.

BRÖERING, Vânia Maria; FREITAS, Regiani Parisi. **Malhado, um Boizinho-de-Mamão**. Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC (NDI), 2006.

BRUN, Jean. **A mão e o espírito**. Lisboa: Edições 70, 1991.

CASCAES, Franklin. **O fantástico na Ilha de Santa Catarina**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. v. 2.

\_\_\_\_\_. **O fantástico na Ilha de Santa Catarina**. 5 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

FURNARI, Eva. **Truks**. São Paulo: Ática, 1991.

GONÇALVES, Reonaldo Manoel. **Cantadores de Boi de Mamão: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

IVANOFF, Sophie Pons; ROEDERER, Charlotte. **Cachinhos Dourados e os Três Ursos**. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Scipione, 1998.

MIGUEL, Salim. **Reinvenção da Infância**: romance. Osasco: Novo Século Ed., 2011.

MUNARI, Bruno. **Fantasia**. Roma-Bari, Itália: Editora Laterza & Figli, 2007.

OLIVEIRA, Alessandra M. Rotta de. **Escultura & Imaginação**: um mar de histórias sem fim. Florianópolis, Tese de Doutorado – 2008. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEREIRA, Nereu do Vale. **O Boi de Mamão**: folgado folclórico da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Associação Ecomuseu do Ribeirão da Ilha, 2010.

RAIZER, Dione. **Boi-de-mamão**: uma brincadeira de rua no chão da Educação Infantil: diálogos com a cultura popular. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Hélio Aparecido Lima. **Livro brinquedo de artista**: uma biblioteca inventada. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2007. Disponível em: <[http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/Livro\\_Brinquedo\\_de\\_Artista\\_Uma\\_Biblioteca\\_Inventada.pdf](http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/Livro_Brinquedo_de_Artista_Uma_Biblioteca_Inventada.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

# **A presença da Arte no espaço da Educação Infantil: um olhar sobre o papel do professor de Educação Infantil frente às propostas em arte**

*Sandra Terezinha Resner Manhães<sup>1</sup>*

## **1 Introdução**

O presente artigo tem por finalidade apresentar as reflexões oriundas do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) que aconteceu no decorrer do segundo semestre do ano de 2011, em uma tradicional instituição de ensino privado da cidade de Florianópolis, com um grupo composto por 18 crianças com idades entre 5 e 6 anos.

O foco do trabalho estava nos momentos de intervenção em propostas pedagógicas relacionadas à arte. Muitas observações foram realizadas nos momentos de brincadeiras, nos diálogos estabelecidos entre as crianças, nas produções propostas e nas expressões de cada criança, com a finalidade de compreender o movimento do grupo e cada criança em particular.

As intervenções realizadas e apresentadas neste artigo tiveram como eixo central as seguintes questões: O que as crianças estão criando no espaço da Educação Infantil? Como a presença da arte se deu ao longo da história na Educação Infantil e quais as consequências dessa influência? De que maneira os professores podem ampliar as possibilidades de trabalho com arte na Educação Infantil?

Com o intuito de contemplar a expressão de cada criança, busquei registrar da maneira mais fidedigna possível as situações por mim observadas. Os registros foram realizados de diversas maneiras: gravações, com o objetivo de ouvir novamente a opinião da criança e ela ter a oportunidade

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pedagoga. E-mail: sandraresnermanhaes@gmail.com.

de ouvir-se, fotografias, filmagens, registro escrito. Este material foi arquivado e serviu de base para as discussões aqui apresentadas.

Para Mello (2002), a documentação pode favorecer o alcance de objetivos diversificados: promover o trabalho realizado pela instituição; conferir visibilidade ao projeto educativo; configurar fonte informacional para os envolvidos no trabalho educativo e outros, como: oferecer informações para a apreciação do trabalho realizado pelo professor, pelos alunos e por outros; constituir um *corpus* textual e/ou imagético do realizado, experimentado e vivido, uma memória das mediações e elaborações. Ou seja, documentar o cotidiano na Educação Infantil é garantir material para analisar o próprio trabalho e, conseqüentemente, um caminho para uma Educação Infantil de qualidade.

Sendo a Arte um dos muitos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, optei por direcionar o artigo com o intuito fazer uma reflexão sobre a relação da Educação Infantil com a Arte, enquanto contexto dinâmico, na perspectiva de estabelecer um diálogo para compreender de maneira mais adequada o papel que é atribuído à Arte e às relações educativas, principalmente no que se refere ao papel do professor, dentro das possibilidades e condições concretas de tempo e trabalho que o curso de especialização ofereceu.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise com relação às propostas de Arte na Educação Infantil, partindo do pressuposto de que os professores precisam estar em constante atualização para poder mediar, respeitar e valorizar o trabalho com as crianças.

Para tanto, farei breves considerações a respeito da História da Arte, enfatizando a sua importância na Educação Infantil, possibilitando, desta forma, o acesso ao patrimônio cultural da maioria.

## **2 Um olhar da História sobre a Arte na Educação Infantil**

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a Arte não está separada da Economia, da Política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos, de lugar em lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada. Construímos a história a partir de cada obra de Arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações com outras obras de Arte e outras manifestações culturais (BARBOSA, 1991, p. 19).

É importante esclarecer que o conceito de Arte tem-se modificado ao longo da história da humanidade, dependendo dos instrumentos de que o homem dispõe e, ainda, da maneira como se organiza socialmente, produz cultura e se expressa. Originalmente, a palavra Arte indicava a habilidade técnica necessária para realizar determinada atividade e fabricar um objeto. Considerava-se Arte desde um objeto utilitário até o resultado da obra de um escultor. Aos poucos, foi-se chamando de artesanato os trabalhos que se dedicavam aos objetos de uso cotidiano, ou aqueles produzidos em série.

Por muitos séculos, a palavra Arte esteve diretamente ligada à beleza, aos objetos que buscavam o belo. No campo das Artes Visuais, isso era traduzido pelas esculturas, pinturas e arquitetura. Num tempo mais recente, a busca do belo vai sendo substituída pela comunicação de sensações, emoções e sentimentos – atribui-se valor estético à obra, despregado do critério de beleza.

Trazendo à luz a história, é com Anita Malfatti e Mário de Andrade, na Semana de Arte de 22, em São Paulo, que as linguagens da infância passam a ter destaque e a atenção de olhares diferenciados, propondo o desenvolvimento da livre expressão e uma preocupação com o “deixar fazer”. Assim procuravam compreender a criança em suas atitudes “livres de influência” (BARBOSA, 1995).

Esses princípios influenciaram o que se chamou “Movimento da Educação através da Arte”, baseado principalmente nas ideias do filósofo inglês Herbert Read, que pregava a tendência da livre expressão, e, ao mesmo tempo, foi influenciado pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, que acreditava que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente.

Embora tenha trazido grandes contribuições para a área da educação e impulsionado os olhares dos educadores à expressividade da criança, bem como a possibilidade de conhecer com mais proximidade aqueles sujeitos até então considerados tábulas rasas, esse período histórico é, ainda hoje, problematizado no que se refere ao seu matiz espontaneísta.

Nas últimas décadas do século XX no Brasil, os profissionais ligados à Arte deram início a um movimento de resgate tanto de sua valorização profissional quanto da valorização e importância da Arte como um conhecimento que necessita estar presente nos currículos em todos os níveis de

ensino, bem como com mudanças e, conseqüentemente, com uma maior valorização do seu ensino, com o objetivo de garantir e possibilitar o acesso ao seu conhecimento. “É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria” (BARBOSA, 1991).

Embora a compreensão do papel que a Arte e o ensino da Arte assumem dentro das instituições educativas tenha se modificado ao longo do tempo, ainda hoje esse tema é considerado um dos grandes nós da educação. Há muito ainda para ser aprofundado com relação a essas reflexões.

Para Maria Isabel Leite (2004), na maioria das escolas e da maneira como está estruturado atualmente o ensino da Arte, ainda se atribui à Arte um status supérfluo e menos importante do que as outras áreas do conhecimento. No cotidiano das salas de aula, ainda permanece a valorização da cópia de modelos, baseada numa visão bastante utilitária e instrumental – característica do estilo “acadêmico” trazido por D. João VI –, traduzida em grande quantidade de tarefas e propostas de associação direta, que matam a reverberação. E o espaço que deveria existir para a contemplação/criação, mesmo quando há indícios de uma proposta aparentemente “aberta”, ainda continua sendo direcionado, induzido e controlado pelos professores.

Atualmente, nas aulas de Arte, na maior parte das instituições de ensino brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, é bastante comum a técnica se sobrepor à criação, a autoria e a possibilidade de expressão individual/subjetiva da criança ficar em segundo plano e a ênfase maior para os trabalhos e propostas relacionados à Arte utilizam-se dela como ilustração e/ou estratégia pedagógica para fazer com que os conteúdos se tornem mais agradáveis e lúdicos, ficando a serviço dos conteúdos (LEITE, 2004).

Destaco a seguir a importância do trabalho intencional do professor mediador e responsável pelo acesso ao conhecimento e ampliação das experiências culturais e estéticas das crianças.

### **3 O professor frente às propostas relacionadas à Arte**

Ao considerar o breve contexto histórico citado anteriormente, é possível perceber que o papel do professor com relação à Arte dentro das instituições educativas é fundamental, se não fundante, pois ele dará o suporte para que as crianças a compreendam e a utilizem como recurso ou meio

para a comunicação e expressão, entendendo que a arte é uma dentre as muitas formas de expressão do ser humano.

Enquanto criação, como conhecimento, ela deve ser entendida como linguagem essencial à formação infantil, como um repertório de conhecimentos construídos culturalmente e ao qual a criança pode e deve ter acesso.

Nesse sentido, há que se salientar a importância do trabalho do professor enquanto mediador<sup>2</sup> e que em seu trabalho exista uma intencionalidade com relação aos seus objetivos. É imprescindível que sejam proporcionadas experiências realmente significativas com a finalidade de ampliar suas experiências culturais e estéticas e, conseqüentemente, desenvolver sua capacidade criadora, que é diferente para cada sujeito.

Para Mello (2007):

Ao considerar os planos de desenvolvimento funcional e evolutivo, parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes.

Resgato a seguir um pouco da história da instituição de ensino onde atuei como professora e as experiências vividas em sala de aula com o grupo.

#### **4 Os olhares para com a Arte na Educação Infantil**

O Projeto de Intervenção aconteceu em uma tradicional instituição de ensino, com um excelente espaço interno e externo. O Projeto Coletivo é elaborado pelas professoras das turmas juntamente com a coordenação pedagógica em reuniões semanais, e as turmas do mesmo nível desenvolvem um único projeto.

A instituição possui um Projeto Político-Pedagógico que está em constante atualização e é discutido em reuniões noturnas pelas professoras regentes, bem como pelos professores especialistas: Arte, Música, Teatro, Educação Física, todos formados em suas áreas de atuação e com trabalhos relacionados a Projetos desenvolvidos pelo grupo de trabalho. O trabalho

---

<sup>2</sup> Vygotsky põe em foco questões importantes para a constituição do papel do professor mediador. Justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

na instituição acontece de forma coletiva, com horários de encontros semanais diurnos e uma reunião semanal no período noturno.

Penso que um trabalho verdadeiramente comprometido com uma educação de qualidade passa pela formação, pela discussão com todos os profissionais envolvidos:

Se acreditamos que o ambiente favorece ou cerceia a exploração e as relações, as mais diversas que sejam, pensar os espaços de cultura é um dos pontos chaves de sua circulação. [...]. Escolas e demais instituições educativas devem estar pensando criticamente seus espaços – organizando espaços de encontro, onde uma rede de ofertas amplie e qualifique as opções, possibilitando que as experiências vividas traduzam-se em ações contínuas e ricas. Espaços onde a criança, ativa e competente, sinta-se encorajada a criar; onde a qualidade estética seja uma tônica (LEITE, 2001, p. 132).

Com discussões constantes entre os profissionais da instituição, a proposta de intervenção foi bem aceita e vista como possibilidade de ampliação dos diálogos e estudos. Já a aproximação com o grupo de crianças aconteceu de modo bastante agradável. O cerne das observações cuidadosas estava em como acontece a aproximação das crianças à Arte e sua relação com os aspectos estéticos e artísticos do conhecimento. Com essas observações foi possível propor experiências e situações que pudessem ampliar suas percepções e observações, bem como seus repertórios.

O meu compromisso foi o de observar atentamente e significar os códigos do cotidiano das crianças e aqueles do legado da humanidade em situações significativas para elas. Nesse sentido, procurei, em sala de aula, articular as situações de ensino e aprendizagem, organizando experiências com as percepções trazidas pelas crianças do seu cotidiano, com o intuito de ampliar o seu repertório cultural nas diversas áreas do conhecimento.

A linguagem em suas diferentes formas de expressão (desenho, pintura, música, linguagem tridimensional, ampliação do vocabulário, brincadeira com palavras e seus sons, etc.) estiveram presentes no decorrer do trabalho com o poema “Leilão de jardim”, de Cecília Meireles, 2001: *Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de muitas cores, lavadeiras e passarinhos, ovos verdes e azuis nos ninhos? / Quem me compra este caracol? Quem me compra um raio de sol? Um lagarto entre o muro e a hera, uma estátua da Primavera? / Quem me compra este formigueiro? E este sapo, que é jardineiro? E a cigarra e a sua canção? E o grilinho dentro do chão? / Este é o meu leilão.*

A escolha da atividade com o poema vem da sua relevância para o grupo, pelo fato de termos conseguido criar muitas situações significativas,

e, à medida que as situações foram acontecendo, exigiram um planejamento atento e cuidadoso para abarcar todas as necessidades e expectativas das crianças. Além disso, estávamos na primavera, e em nossas idas ao bosque observamos muitas plantas e flores, sentimos o perfume de flores de uma árvore que estava ao lado de nossa sala, e algumas crianças trouxeram flores de suas casas para decorar a mesa do lanche.

A escolha do poema foi feita por mim, haja vista as observações e registros em sala de aula e no pátio, onde as crianças brincavam de encontrar bichinhos de jardim, construir casinhas para eles e decorá-las com flores e folhas encontradas no chão. Atuei assim como professora mediadora, responsável por ampliar as vivências e os repertórios do grupo de crianças.

Trabalhamos com a leitura do poema, e imediatamente as crianças perceberam a mágica presença das rimas e se divertiram com a sonoridade das palavras. Algumas repetiram palavras, outras inventaram novas rimas, e, no dia seguinte, o livro da Cecília Meireles foi trazido por uma criança que orgulhosamente o apresentou na hora da roda. É claro que todos quiseram segurá-lo, folhear as páginas, fascinados com a surpresa trazida pela colega, pois a Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos para a compreensão mais significativa das questões sociais e é a forma de comunicação que atinge o interlocutor por meio de uma síntese na explicação dos fatos (BRASIL, 1997, p. 39).

É importante fazer menção de que a produção com relação ao poema foi realizada de diferentes formas: trabalhamos com massinha, desenho, recorte e colagem dos bichinhos em palitos de picolé, e cada criança escolheu a sua forma de registro.

A proposta da massinha colorida foi muita comemorada. O trabalho teve hora para começar, e o mesmo não aconteceu com a finalização, pois a todo momento as crianças lembravam algum detalhe muito importante que haviam esquecido e era imprescindível para deixar o trabalho ainda mais bonito: bichinhos, plantas, lago... E quando tinham que ir para suas casas, eu precisava assegurar-lhes que no dia seguinte daríamos sequência. A maioria das crianças levou dias e dias. Um fato muito interessante que aconteceu foi o auxílio entre os colegas, quando alguém precisava acrescentar algo novo em seu trabalho.

É importante mencionar a satisfação que muitas crianças demonstraram em poder ajudar o colega ensinando-lhe a maneira que descobriu para criar algum dos elementos do poema, quando alguém questionava, por exemplo: “Como é que você fez essa árvore tão bonita?”, “Olha a minha, eu não consigo fazer assim”, ou “Me ajude a fazer uma joaninha?”

Sendo assim, o planejamento intencional, a observação criteriosa e a reflexão constantes com relação aos objetivos de conhecimento, bem como o desenvolvimento e a importância da valorização da expressão das crianças nas diversas linguagens esteve presente a todo momento.

Outra proposta muito interessante e que mobilizou o grupo foi o trabalho com o projeto que estávamos desenvolvendo sobre os pontos turísticos de Paris. Passamos pela Torre Eiffel, Museu do Louvre, Bibliotecas, Notre-Dame, Rio Sena, e, após assistirmos ao filme *Ratatouille*, fizemos duas receitas da culinária parisiense com direito a piquenique. O resultado foi delicioso e a escolha do local, bem como a decoração da mesa, foi decidida na roda com o grupo.

Fizemos vários trabalhos bastante interessantes a respeito do tema, e acredito que o trabalho com castelos mereceu destaque pela curiosidade que tomou conta do grupo. Todos os dias havia questionamentos a respeito, às vezes com certo receio por conta de tantas histórias de bruxas e castelos, às vezes com muito entusiasmo em querer saber mais como é “um castelo de verdade”, como as crianças falavam.

Desta forma, saímos a pesquisar fotos, livros, vídeos que pudessem trazer mais tempero ao delicioso tema, sem contar as inúmeras informações trazidas de casa ou de algum amigo.

Após a exploração do tema, propus que construíssemos um castelo com caixa de papelão e em tamanho maior, para que todos pudessem dar sua contribuição. A ideia a princípio foi muito bem aceita, mas, no transcorrer do processo, muitas discussões aconteceram pelo fato de discordarem do lugar da janela, da porta, da posição do guarda e tantos outros detalhes, mas que também serviram para conversarmos e refletirmos sobre o papel de cada um e sua contribuição no grupo.

Tanto o resultado quanto o processo aconteceram de maneira a ampliar os repertórios das crianças, com relação à criação, bem como nas relações estabelecidas entre as crianças para a concretização do trabalho.

Portanto, o acesso à Arte acontece quando a criança faz uso das linguagens artísticas para fins diversos, bem como no momento em que o objetivo do professor é o de promover a reflexão sobre o conteúdo específico e a ampliação do repertório estético e artístico das crianças. Os dois casos oferecem às crianças oportunidades de experiências estéticas e de significação à Arte em suas variadas representações.

As crianças estão construindo possibilidades de representação em várias linguagens, e isso ocorre mediado pela cultura. A intenção da escola

é a de disponibilizar às crianças contato com os objetos culturalmente construídos, seja de maneira concreta ou abstrata, em situações nas quais elas coloquem em jogo formas de pensar o mundo. Assim, favorecer o acesso das crianças a esses objetos culturais requer que se pensem conteúdos e formas para viabilizar esse acesso.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, [a] Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, agindo de forma complementar à ação da família e da comunidade; configura-se como a primeira etapa da educação básica do sistema educacional brasileiro, podendo ser oferecida em creches e pré-escolas. Configura-se ainda como um direito das crianças e de suas famílias e um dever do Estado em provê-la.

Por este motivo, é imperativo que o professor possa contribuir para a ampliação dos repertórios das crianças, atentando para a necessidade de não subestimar a capacidade criadora, pois, como diz Brecht, as crianças são capazes de compreender tudo aquilo que vale a pena ser compreendido.

Através de atividades pensadas pelo professor especificamente para um determinado grupo, a criança realiza a elaboração/reelaboração de conhecimentos mediante o estabelecimento das relações com o mundo e com seu próprio pensamento. Aí residem a intencionalidade e a preocupação em organizar situações de ensino e de aprendizagem que aproximem a criança dos conhecimentos construídos pela humanidade.

Em consonância com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de 2009, com o objetivo de orientar as unidades a planejar seu cotidiano, sugerem um conjunto de princípios defendidos pelos diversos segmentos ouvidos no processo de sua elaboração e que devem orientar o trabalho nas instituições de Educação Infantil, a saber:

Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Seguindo por esta linha, constata-se, desta forma, que o documento destaca que existe a necessidade de as políticas públicas oferecerem, entre outras coisas, condições adequadas para a aprendizagem, sendo esta imprescindível, porém não suficiente para o planejamento intencional e o su-

primento que possibilitem a apropriação e o desenvolvimento das máximas qualidades pela criança na Educação Infantil.

O desenvolvimento infantil, em seu sentido amplo, é a referência para o planejamento cuidadoso e intencional e a atuação pedagógica na Educação Infantil. Se por um lado, é preciso considerar a maneira como as crianças se apropriam de práticas culturais, por outro, é necessário oferecer diferentes situações e desafios, trazendo novas informações e propondo relações que possam ampliar seus repertórios, sempre atentando para as relações de ensino e aprendizagem dos sujeitos e seus objetos de conhecimento.

Se a LDB prevê o desenvolvimento integral da criança, um questionamento que se faz presente é com relação à formação integral dos professores, que, como afirma Davidov, precisa garantir que estes se tornem intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças: uma educação e um ensino desenvolventes (DAVIDOV, 1988, p. 89).

Considerando, então, o professor como agente principal na trajetória que viabiliza a participação das crianças nas escolas, bem como reiterando a importância/necessidade da formação continuada e em serviço como direito, tendo como objetivo a melhoria da qualidade de suas condições de trabalho, criando, assim, estratégias para inventar, reinventar, estratégias para que a escola seja de fato um lugar que privilegie a infância, que seja dado à criança o direito às suas formas de expressão mais variadas, podendo assim se perceber e perceber-se na coletividade do grupo em que está inserida, tecendo, desta forma, sua história.

Há que atentar-se também para o fato de que não há como fazer quaisquer críticas às ações educativas dos professores sem considerar sua formação, tempo de serviço e carga horária disponível para o planejamento.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, este artigo vem contribuir no sentido de reiterar a necessidade da formação política, cultural, pedagógica dos profissionais da educação, tornando, assim, a escola um lugar privilegiado para ampliar possibilidades e repertórios e, assim, contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

O acesso das crianças ao universo das produções artísticas permite abrir uma discussão que é (ou pelo menos deveria ser) central à educação e, em especial, às crianças no contexto da Educação Infantil, que é o foco do presente artigo. Também faço referência às relações com as produções artísticas realizadas pelas crianças que poderão proporcionar e/ou ampliar as experiências estéticas no campo das produções artísticas.

Desta forma, o contato, o conhecimento da Arte torna-se significativo quando as crianças o estão usando para estabelecer relações e leituras de mundo. Portanto, o acesso à Arte se dá quando a criança faz uso das linguagens artísticas para fins diversos, bem como quando o objetivo do professor é o de promover a reflexão sobre o conteúdo específico e a ampliação do repertório estético e artístico das crianças.

Por isso, possibilitar o acesso à formação artístico-cultural dos profissionais da educação é, sem dúvida, uma entre outras tantas coisas, na opinião de Kramer (2005, p. 21): “A formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos, se considerarmos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs que se relacionam na e pela cultura. Cidadãos que têm direitos sociais, entre eles, direito à educação e à cultura.”

Durante o Trabalho de Intervenção, acompanhando atentamente a fala, as expressões de cada criança do grupo, consegui entender a necessidade da Arte e, em especial, na Educação Infantil, que foi o meu objeto de estudo, bem como da formação constante por parte dos professores para poder contribuir para ampliar os muitos repertórios que constituem o ser humano e, em especial, as crianças.

Assim, as Instituições de Educação Infantil serão espaços e tempos privilegiados de ensino, onde realmente sejam respeitadas as infâncias, para que as diferentes manifestações, a imaginação e as criações de todas as crianças possam acontecer verdadeiramente.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <[http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo\\_escolares/LEITE\\_.pdf](http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/LEITE_.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. (Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4a série). v. 6.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Trad. de Marta Shua-re. Moscú: Progreso, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, Maria Isabel. Arte e memória. In: Seminário Estadual de Arte na Educação. A arte e o diferente no contexto educacional. Lages: **Livro de Memórias**; UNIPLAC, 2004. p. 61-64.

\_\_\_\_\_. **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. Tese de Doutorado – UNICAMP, Faculdade de Educação, 2001.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. In: **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MELLO, Suely Amaral. **A educação das crianças de zero a três anos**. Marília, 2002, texto produzido para a disciplina Metodologia da Educação Infantil FFC/ Unesp.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2007\\_01/6-Suely.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/6-Suely.pdf)>. Acesso em: 15/03/2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OSTETTO, Luciana E.; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas/SP: Papirus, 2004.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções**. Dissertação de Mestrado – UFRN, Natal, 2001.

# A arte com bebês

*Lucimara Rosa Marcelino<sup>1</sup>*

O presente texto nasceu da inquietação do trabalho com bebês, que marcou a minha introdução no campo da prática pedagógica como professora. Diante de uma turma de bebês nasce a questão: o que é “trabalhar educativamente” com os bebês para além das necessidades básicas como banho, trocas, alimentação e o sono? Valorizo e acredito que as relações citadas acima fazem parte do cotidiano do berçário, mas, sendo este processo amadurecido nas relações estabelecidas com os bebês durante o primeiro semestre, nasceu a necessidade de trazer algo mais que possibilite ampliar o repertório vivencial dessas crianças.

Com isso, buscou-se a aproximação com a arte para que esta subsidiasse a prática com bebês do Centro de Educação Infantil Aventuras de Crianças. Primeiramente, a proposta era oferecer as mais variadas materialidades que, na mão do outro “artista”, viessem a tornar-se um objeto de arte. À medida que as materialidades foram apresentadas aos bebês para que esses realizassem movimentos exploratórios, um inquietante questionamento foi aflorando: “o que é arte?”, e “o que é arte para bebês?”, já que para o bebê o processo de aprendizagem se dá de modo diferente das crianças maiores. Outras questões foram emergindo, como, por exemplo: o bebê faz arte? Estas e outras inquietações e reflexões orientaram o trabalho que agora é relatado.

## **1 Mas afinal, o que é arte?**

Jorge Coli (2002, p. 104), ao definir a arte, a coloca como uma tarefa difícil, destacando ainda que, em seu “sentido mais profundo”, é “instrumento de prazer cultural de riqueza inesgotável”. Para o autor, “a arte tem o papel de nos fazer sentir” (2002, p. 110), é construída “com elementos extraí-

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina e Graduada em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, pela UFSC.

dos do mundo sensível” (2002, p. 111) e “tudo na arte é mutável e complexo, ambíguo e polissêmico. Com a arte não se pode aprender regras de apreciação. E a percepção artística não se dá espontaneamente” (2002, p. 115). Ainda, segundo o autor, há “instrumentos específicos” (2002, p. 10) que definem o que é um objeto artístico, como o crítico, historiador da arte, conservador de museus, entre outros. Coloca também que existem locais específicos onde a arte pode se manifestar dando estatuto de arte a um objeto, como em um museu, em uma galeria. e em uma sala de concerto de música erudita.

Já Favaretto (1999), ao falar da arte, a coloca como histórica e social, destacando ainda que no conceito de arte fixado na tradição romântica a obra é identificada como obra-prima, sendo a harmonia, a perfeição, o acabamento e a unicidade categorias incluídas na definição desse conceito de arte. Para o autor, a arte moderna e contemporânea exige de nós um outro modo de ver, fazendo com que sejamos produtivos no olhar e não observadores passivos, e colocando em questão o conceito de arte fixado na tradição.

A partir destas definições, pode-se afirmar que os bebês não fazem arte, por não terem uma intencionalidade de provocar uma discussão estética. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 1), documento de caráter mandatário, propõem que

o currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade.

As Diretrizes (2009, p. 2) trazem ainda que as propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil devem contemplar os princípios éticos, políticos e “estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. Neste sentido, ainda que se entenda que os bebês não produzem arte, a inserção neste universo é fundamental para o desenvolvimento humano. Dito de outro modo, as Diretrizes evidenciam a importância da arte no âmbito da Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, seguindo esta perspectiva e articulando a prática pedagógica mediada pela materialidade da arte, procuramos proporcionar experiências estéticas aos bebês.

Nossa intenção é corroborada por Duarte Junior (2001); que, ao falar da arte, a coloca como um precioso instrumento para a educação do sensível, destacando ainda a prática artística desde a mais tenra idade. Neste sentido, a arte possui um importante papel social, já que, por meio dela, é possível contribuir para a formação cultural das crianças, favorecendo a construção do mundo que as cerca. Já Barbosa (2012) coloca que “não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte”. Mas como apresentar a arte aos bebês? E será que apenas trabalhar com as materialidades da arte é trabalhar com a arte propriamente dita?

## **2 O despertar do sensível, por meio dos sentidos, de maneira a promover experiências estéticas**

No referido projeto “Fazendo arte com a Arte”, o conhecimento estético estava articulado também ao movimento, procurava colocar a estética como algo capaz de se comunicar e, desta maneira, trazer uma estética que está presente na organização do espaço, nos objetos apresentados aos bebês e na intencionalidade do educador.

De acordo com Duarte Junior (2001, p. 15):

[há uma] necessidade atual e [...] urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.

Deste modo, os espaços organizados para a brincadeira exploratória das crianças e as relações que elas construíram com estes contribuíram para uma educação dos sentidos, na perspectiva de uma educação estética pensada por Duarte Junior (2001). Nesta dinâmica, as crianças puderam experimentar novas sensações, novas formas de perceber e sentir o mundo, aguçando o olhar, tendo experiências nas quais relacionaram o novo com o já vivido, tornando o seu repertório vivencial mais amplo.

Para que a criança crie novas coisas no mundo e também novos sentidos e significações para as coisas que já são do mundo, é necessário que ela se relacione, interaja, descubra a diversidade do mundo, seus sons, sabo-

res, texturas e odores, e também possa se sentir como parte integrante deste mundo.

De acordo com Duarte Junior (2001, p. 14),

[d]e pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível. E, de acordo com Nicola Abbagnano, o sensível é “aquilo que pode ser percebido pelos sentidos. Nesta acepção, ‘o sensível’ é o objeto próprio do conhecimento sensível, assim como o ‘inteligível’ é o objeto próprio do conhecimento intelectual”.

Estas indicações nos levaram a pensar que manipulando e explorando as diferentes materialidades, como o carvão e a tinta natural, as crianças poderiam ter outros modos de sentirem e conhecerem mais esse mundo, mundo este que as constitui e simultaneamente por elas é constituído.

### **3 Conhecendo os bebês**

O Berçário I, grupo no qual o projeto foi desenvolvido, é composto por 15 crianças, na faixa etária entre 5 meses e 1 ano e 6 meses. O grupo apresenta como característica central uma comunicação com poucas articulações verbais, ocorrendo mais por meio da afetividade, gestos, choros, sorrisos e movimentos.

De acordo com estudos como o de Elkonin e Leontiev, cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma atividade principal, e com base nessa atividade principal a criança se relaciona com a realidade. Segundo Elkonin, a primeira, que é a fase em questão, é a comunicação emocional do bebê. Este estágio é marcado pela total incapacidade da criança de satisfazer suas necessidades de sobrevivência, sendo essas satisfeitas pelo adulto, e marcado também por uma extrema necessidade de comunicação com o adulto, apesar desta dar-se sem a presença de palavras (FACCI, 2004).

É importante lembrar que, para Wallon, a emoção é a primeira linguagem humana e antecede a verdadeira linguagem. É através das reações emotivas que a criança estabelece as primeiras trocas com o outro, a primeira manifestação de sociabilidade por meio dos gestos, mímicas, do olhar, do choro, sorriso, entre outros; enfim, é por meio da emoção que a criança vai tomando consciência de seu próprio corpo (TRAN THONG, 1987). As-

sim, é possível afirmar que a emoção é uma atividade eminentemente social; é através das reações que causa no outro que sua manifestação é impulsionada (GALVÃO, 1995). É atuando na possibilidade da emoção manifestar-se de forma positiva, de maneira a fazer com que a criança se sinta cativada e parte integrante da construção do conhecimento, que o educador deve trazer este artifício para sua prática pedagógica.

Outra característica fundamental observada neste grupo de crianças é o movimento. É mister destacar que entendemos que o movimento não é uma simples ação reflexa; antes, assume papel de suma importância para o desenvolvimento infantil. Primeiramente sua função é afetiva, e posteriormente assume a função cognitiva. Segundo Galvão, é ao realizar movimentos como um instrumento com o qual a criança explora o mundo físico, como o pegar, o empurrar, o abrir, o fechar, entre outros, que ela tem seus atos marcados pela cognição (GALVÃO, 1995).

Estas discussões acerca do desenvolvimento humano foram orientadoras do nosso trabalho, e, a partir destas considerações, apresentamos diferentes materialidades aos bebês, que, com os seus constantes movimentos exploratórios, possibilitaram ampliar o repertório vivencial das crianças daquele grupo, sendo esses mediados pela disponibilidade afetiva do adulto.

Para isso, buscamos valorizar o processo de construção de conhecimento dos bebês, de maneira que o primeiro contato se desse na relação da criança com os objetos, e o educador atuasse na organização estrutural do espaço. Passado este primeiro contato com o novo, buscou-se mediar a prática educativa tendo também a ação direta do adulto de maneira a oferecer um repertório para que o bebê pudesse realizar movimentos pautados na imitação. Isso foi feito sempre observando o objetivo do projeto, qual seja, de oferecer ao bebê a manipulação de diferentes objetos e materiais, que o levasse a ampliar suas vivências, a aguçar sua curiosidade de maneira livre e prazerosa, buscando provocar e instigar a criança pequena a perceber as nuances dos objetos explorados, assim como também a confrontá-la, e apresentar possibilidades e impossibilidades de ação perante o objeto.

#### **4 A possibilidade de brincar usando o cone...**

Primeiramente, os cones foram colocados dentro de uma caixa e a professora instigou os bebês questionando sobre o que havia em seu interior. Esta chamada, mediada pelo diálogo, fez com que os bebês olhassem para

a professora atentamente. Em seguida, os questionamentos direcionados às crianças são também acompanhados por movimentos de embalo da caixa, realizados de maneira a promover sonoridade, fazendo com que a curiosidade das crianças as levasse ao encontro da brincadeira arrastando-se, caminhando e engatinhando, e a professora trazia para a brincadeira aquelas que não conseguiam locomover-se.

Ao abrirem a caixa, o primeiro movimento das crianças é marcado pela busca do conhecimento do material, sentindo a textura e percebendo a forma do mesmo por meio das mãos e boca. Depois, as ações dos bebês passam a ser marcadas pelas possibilidades que a forma física do objeto oferece à exploração, como olhar pelo interior do orifício, colocar um cone dentro do outro, movimentar um cone no outro de modo a promover som por meio do atrito.

Os diferentes modos de reação dos bebês nos ratificam a perspectiva de que o professor é aquele que cria possibilidades, instiga explorações, novas experiências e novos desafios. No caso dos bebês, esta ação do professor é pautada tanto no modo como este organiza o espaço quanto em suas atitudes, fazendo com que os bebês agucem as diferentes formas de organizar, de ver, ouvir, perceber e sentir o mundo.

#### **4.1 Do trigo à massinha caseira...**

As atividades foram sendo ampliadas, e, na medida em que os bebês demonstravam mais e mais interesse, pensávamos o que mais poderíamos mediar. As diversas reações de alguns bebês ao explorarem a farinha de milho, como o desagrado, nos indicaram a possibilidade de outras experiências; assim, resolvemos apresentar a farinha de trigo. Ao sentirem a consistência do material, perceberam que a mesma era macia, provocando um toque prazeroso. Eles caminharam sobre o trigo descalço, engatinhavam e, nesta posição, procuravam levar a boca ao material para senti-lo.

Figura 1 – Joana engatinhando feliz sobre a farinha de trigo.

Data – 14/09/2011

Autoria – Lucimara Rosa Marcelino



Em um segundo momento, as crianças brincaram com o trigo, mas desta vez com o foco no resultado da construção da massinha de modelar caseira. Elas ajudaram a despejar o trigo no interior da bacia, assim como também a água e a gelatina. Perceberam a mudança que vai acontecendo a partir da mistura dos ingredientes e do resultado da ação em conjunto com a educadora. Estando pronta a massinha de modelar, era hora de se aventurar na brincadeira.



Figura 2 – Os bebês no processo de construção da massinha de modelar caseira.

Data – 15/09/2011

Autoria – Neusa Moreira

As crianças demonstravam por meio de suas atitudes que o processo, o fazer a massinha, é mais instigante e prazeroso do que o explorar o produto em seu resultado final.

#### **4.2 Os gestos, o olhar e os balbucios indicando o percurso do educador e o interesse dos bebês...**

As propostas que realizamos foram construídas levando sempre em consideração as crianças, que participavam da construção dos espaços e tempos nos quais as realizávamos e também dando opiniões por meio de gestos, do olhar, balbucios, do choro e de como as propostas podiam ser realizadas. Assim, observando estas reações, propusemos outra atividade; desta vez o espaço era o solário. Organizamos o espaço do solário forrando o chão e parte da parede com papel pardo, para que acontecesse a brincadeira exploratória com a tinta natural, o rolinho e o pincel, de maneira livre e em um espaço amplo, já que até então a brincadeira com a tinta se dava em um espaço limitado demarcado por uma cadeira, mesa e papel A4.

Nos movimentos de interação, a educadora resolveu pintar as paredes cobertas de papéis, ação que rapidamente chamou atenção dos bebês, de modo que Isabella, que observava a professora atentamente, a imitou e fez o mesmo. Joana também realizou o mesmo movimento após observar Isabella brincando. Vigotski (2002) destaca que a atividade imitativa é indicativa do nível de desenvolvimento da criança. O autor ressalta ainda que ao estarem em uma atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças realizam ações que vão além dos limites de suas próprias capacidades.

Nesse movimento de intensa entrega, observamos Vitória, totalmente imersa em sua exploração. Seu interesse está muito mais na ferramenta (rolinho) do que na ação de pintar:



Figura 3 – Explorando o rolinho de tintura.

Data – 05/10/2011

Autoria – Lucimara Rosa Marcelino

Partindo do interesse das crianças pela tinta natural e o rolinho de espumas, organizou-se o espaço novamente para que a proposta com a tinta acontecesse, mas, desta vez, enriquecendo mais ainda a brincadeira, trazendo a espuma na forma circular para que os bebês a manuseassem com a tinta natural.



Figura 4 – Explorando a tinta natural com a espuma.

Data – 09/11/2011

Autoria – Lucimara Rosa Marcelino

Quando os bebês percebiam que a espuma estava completamente preenchida com o líquido da tinta, passavam a apertar o objeto, observando atentamente o resultado de suas ações.

Ana Carolina, caminhando pelo espaço do solário, pegou todas as espumas que estavam secas, ou seja, que não foram usadas com a tinta natural, e se escondeu em um cantinho no qual o papel pardo estava levantado e formando uma espécie de cabana. Sentada em seu esconderijo, a menina sorria e direcionava a espuma para a educadora. Por meio dessa seleção, a menina extravasava seu conhecimento de mundo que se dá com sua ação.

Ao experimentar as propriedades dos objetos e interagir com o espaço organizado, as crianças aprendem a ter controle de seu próprio corpo, ampliam suas possibilidades de movimento, de expressão e comunicação, de maneira a potencializar o seu desenvolvimento.

### 4.3 O encontro com a argila...

O encontro dos bebês com a argila e água deu-se em pequenos grupos de três membros, no espaço externo. O primeiro olhar dos pequenos foi de estranhamento, sendo a ação marcada pela resistência ao toque do material. A educadora, com o propósito de estabelecer o contato do bebê com a argila, levou as mãos dos bebês ao encontro da mesma.



Figura 5 – Massagem com a argila no pé de Yasmin.

Data – 03/10/2011

Autoria – Lucimara Rosa Marcelino

Os bebês, aos poucos, iam sentindo a textura, percebendo as nuances e perdendo os movimentos freados quando a exploração da argila torna-se um encontro com a meleca, no momento em que a água passa a fazer

parte da brincadeira. A escolha deste material foi realizada tendo em vista tantos os objetivos expostos anteriormente quanto introduzir as crianças em outro tipo de relação com os elementos da natureza. Entendemos que esta relação é importante e, como bem escreve Duarte Junior (2001), é uma tarefa que está sendo secundarizada na contemporaneidade; atualmente parece não existir muito investimento no refinamento e desenvolvimento dos sentidos, em especial na sua relação com a natureza.

#### **4.4 Uma experiência estética: meus primeiros riscos e rabiscos, deixando marcas com o carvão sobre o papel pardo...**

Na proposta do brincar com o carvão vivenciado pelas crianças do B-I, as experiências foram marcadas pelo desejo de exploração. Com olhos atentos e curiosos, os bebês procuraram pesquisar as nuances desta nova materialidade apresentada a eles, levando-os a ampliar suas redes de entendimento e significação do mundo, enfim, ampliando repertórios de maneira a mobilizar os sentidos e a possibilidade de expressão e educação estética.

Os bebês, usando o carvão, deixaram marcas no chão. Yuri e Ana Carolina encantaram-se ao perceber que a palma de sua mão ficava escura após tanto manusear o material.

E esse encantamento permaneceu quando perceberam que a palma da mão da educadora também estava escura; com isso, os dois passaram a alisar a mão da professora, e passaram a virá-la de um lado para o outro, percebendo que a palma da mão estava escura e o dorso da mão estava claro. Yuri, em meio a esse movimento, parecia questionar a educadora, por meio de seu olhar indagador: “O que aconteceu?”.



Figura 6 – Explorando a mão da educadora.  
Data – 03/11/2011  
Autoria – Neusa Moreira

Yuri, por meio de seu olhar atento, viu que a mão da educadora estava escura, e a ação do menino fez com que seus colegas também percebessem a mão da educadora, assim como suas próprias mãos.

Resultado da descoberta de Yuri: de tanto esfregar as mãos no chão, a cor preta ficou mais evidente e as crianças, mais curiosas. Todo o processo fez dos movimentos que marcaram a proposta pedagógica uma experiência estética marcada pelo desconforto, pela curiosidade e pelo prazer.

## **5 Considerações finais**

Ao longo de todo o processo de construção do trabalho com os bebês, pensou-se em propor atividades nas quais se tinha como propósito possibilitar vivências e experiências significativas. Sabe-se que a aprendizagem dos bebês se dá por meio das relações estabelecidas, de experiências corporais e das brincadeiras. A partir dessa premissa, construímos nosso trabalho com as crianças do Berçário I pautando nossas ações nos movimentos de descoberta, de exploração, experimentação e curiosidade.

Primeiramente, algumas materialidades apresentadas aos bebês nos levaram a questionar sobre o que é arte. Mas as constantes leituras nos revelaram que, para os bebês, o importante é o processo, a experimentação e o acesso exploratório às mais variadas materialidades de maneira a promover uma experiência estética significativa. Segundo Oliveira (2011), as crianças iniciam na arte por meio das percepções. E isso foi possível ao caminhar sobre a farinha de milho, por meio da massagem nos pés com a argila, por meio do toque no trigo provocando gostosas sensações, enfim, por meio da mudança mágica que acontece com as mãos quando ficam escuras ao manusear o carvão. Foram essas experiências que levaram as crianças a sentir corporalmente a materialidade, possibilitando a arte do sensível, que fez com que os bebês amadurecessem como grupo, se colocando quando, por meio do choro e de balbucios, comunicavam o desconforto por estar em contato com o material. Questionavam, por meio do olhar atento, o material que estava à sua frente, imitando o adulto e seus pares por meio das interações de maneira a levar a novas descobertas, enfim brincando e explorando tudo e todos.

Sabemos que os bebês não fazem arte, por não terem em sua produção ou ação a intencionalidade de provocar uma discussão estética, mas sabemos também que o que deve ficar registrado na memória emocional da

criança é a experiência do fazer, e não o produto final, que com os bebês não acontece.

A reflexão leva a pensar que o projeto poderia ter trilhado outros caminhos que tivessem uma aproximação maior com as materialidades da natureza, como a areia. Mas fica a certeza de que o propósito maior, que foi o de proporcionar experiências estéticas aos bebês que os levassem à aprendizagem e ao desenvolvimento, foi alcançado.

## Referências

- BANDEIRA, Pedro. Vá já pra dentro menino. In: BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte, Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat5.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- COLI, Jorge. **O que é Arte?** São Paulo: Brasiliense, 2002.
- DUARTE Jr., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a Educação (do) Sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotsky. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 64-81, abr. 2004.
- FAVARETTO, Celso. **Isto é arte?** [Filme-Palestra]. Direção de Geraldo Santos. São Paulo: Itaú Cultural, 1999. Videocassete. Estéreo.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Alexandra Mara Rotta de Oliveira. **Arte na Educação Infantil**. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (minicurso). Florianópolis, 2011.
- TRAN-THONG. O sistema de estádios de Wallon. In: **Estádios e conceitos de estádio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Lisboa: Afrontamento, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. Interação entre o aprendizado e o desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins, 2002.

# Berçário: um lugar para o início da musicalidade

*Jacqueline Elise Koch<sup>1</sup>*

## 1 Introdução

As reflexões presentes neste artigo originaram-se a partir da trajetória do trabalho com a musicalização no Centro de Educação Infantil Municipal Adolfo Artmann, no bairro Bom Retiro, no município de Joinville/SC.

O trabalho com a musicalização nesta unidade iniciou com apenas uma turma e foi reformulado em forma de projeto, para atender também outras turmas.

A hora atividade e o trabalho do professor volante<sup>2</sup>, na estrutura de ensino do município de Joinville, surgiram para que todos os professores da Educação Infantil tivessem garantidas as oito horas de planejamento, avaliação e registro de suas turmas dentro da carga horária de trabalho. No Centro de Educação Infantil Municipal Adolfo Artmann, a professora volante permanece com a turma enquanto cada professora fixa dos grupos de crianças de Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II pode encaminhar estas atividades fora de sala em um dia da semana. Em cada grupo de crianças, a professora volante tem a função de desenvolver o trabalho pedagógico adequado a cada faixa etária, seguindo a rotina do grupo, podendo

---

<sup>1</sup> Professora da creche (0 a 4 anos) na Rede Municipal de Joinville, formada em Pedagogia pela UNIVILLE, especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil.

<sup>2</sup> No município de Joinville, o professor volante é um profissional com a mesma função que os outros professores da instituição, portanto formado em Pedagogia. Esta função foi criada para suprir a necessidade de garantir a mesma qualidade do trabalho pedagógico com as crianças, enquanto o professor de cada turma pode se ausentar da sala a fim de planejar, avaliar, atender as famílias, para formação continuada, dentro do horário de sua jornada de trabalho, o que é chamado hora atividade. Assim como os demais professores, o professor volante também tem oito horas semanais de hora atividade. Nos centros de Educação Infantil geralmente os professores volantes atuam um dia inteiro da semana em cada turma a partir do Berçário até o Maternal II, com crianças de 4 meses até 4 anos.

executar seu planejamento em consonância com o projeto que vem sendo trabalhado com a turma também pela outra professora ou então desenvolver um projeto diferenciado, como foi o caso da musicalização.

A música já estava presente no contexto das várias turmas, atendia vários propósitos, como a formação de hábitos e atitudes e a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, às vezes acompanhadas por gestos corporais imitados pelas crianças, com poucas construções individuais ou coletivas ou oportunidades de expressar-se através desta linguagem. As práticas pedagógicas já evidenciavam a preocupação em integrar a linguagem musical ao contexto educacional, mas, como em outras instituições, havia dificuldades neste sentido.

Muitos professores ainda apresentam dúvidas e barreiras a serem transpostas em relação a esta linguagem, acreditando que somente podem trabalhá-la com as crianças dominando a técnica de execução com algum instrumento. É necessário que percebam que o som e a música vão muito mais do que produtos prontos, que se aprende a reproduzir, e sim trata-se de uma linguagem cujo conhecimento se constrói.

Assim como os professores, as famílias exercem um papel fundamental ao colocarem as crianças em contato com a cultura musical desde muito cedo, e, assim, estas começam a aprender e compartilhar suas tradições musicais. A possibilidade oportunizada pelas tecnologias de comunicação, como a ferramenta do blog, sites educacionais ou que apresentam a música em seus diversos gêneros, bem como demonstrações de muitas obras musicais valiosas, permite que as famílias conheçam, valorizem e contribuam com novos conhecimentos, enriquecendo as vivências musicais das crianças. Articulado este trabalho é possível vislumbrar que, efetivamente, a sociedade volte a considerar o ensino da música, tanto quanto a matemática e a língua portuguesa, fundamental para a formação dos futuros cidadãos, como já era na Grécia antiga.

O objetivo do trabalho desenvolvido foi proporcionar às crianças do Berçário I do Centro de Educação Infantil Adolfo Artmann vivências musicais que contribuíssem para a ampliação das relações sensíveis, proporcionando condições para o desenvolvimento de habilidades.

## 2 A musicalização no Ensino Básico<sup>3</sup>

A pressão para preparar os jovens para a competitividade do futuro, para uma vida adulta e suas responsabilidades faz com que a escola básica dê mais evidência a conteúdos relacionados às áreas de matemática e língua portuguesa. Até agora a pressão por resultados está levando as escolas a desprezar atividades artísticas e esportivas em nome de um aprendizado mais conservador. Além de estimularem a criatividade, as aulas de música e artes, entre outras, abrem caminho para olhar a vida por um novo ângulo e são essenciais para o desenvolvimento humano.

Com a aprovação da Lei nº 11.769 em agosto de 2008, há uma expectativa de formação mais humanística com vistas a desenvolver habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, ouvir e respeitar o outro. Sérgio Figueiredo<sup>4</sup> destaca que, antes desta lei, a música era conteúdo optativo nas redes de ensino, a cargo do planejamento pedagógico, como uma opção no ensino geral de artes, podendo a escola oferecer artes visuais, música, teatro e dança. “A educação musical no Brasil é bastante diversificada e descontínua. Existem projetos duradouros de ótima qualidade, ao lado de muitos trabalhos que são apenas esporádicos, não oferecendo formação musical para todos os estudantes. Com a lei, isto vai mudar”, explica Figueiredo (2009). O principal objetivo não é formar músicos a partir da Educação Básica, mas oferecer uma formação integral para as crianças, em que o ideal é articular a música com as outras dimensões da formação artística e estética.

A Educação Básica deve oferecer a música como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural, ampliando o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros e estilos, incitando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado para que também se torne mais crítico. Conforme Marsico (1982, p. 148) “uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente socio cultural de que provenha”.

---

<sup>3</sup> A Educação Infantil é a primeira etapa do Ensino Básico.

<sup>4</sup> Professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (sergiof.gueiredo.udesc@gmail.com), é presidente da Associação Brasileira de Educação Musical – <http://www.abemeduacaomusical.org.br>.

Embora a lei exija o ensino de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, não há nenhum item que especifique se todas as séries terão a disciplina na grade curricular. Sabe-se que há poucos profissionais com formação superior em música, e mesmo poucas universidades com este curso superior no Brasil. Em nosso país, conforme relata Loureiro (2003, p. 17-18), há uma enorme carência de atividades musicais adequadas às crianças nas escolas, e isto se deve à pouca atenção dispensada à educação musical nos cursos de formação de professores para o Ensino Fundamental. A autora destaca algumas iniciativas que surgiram com base nesse reconhecimento da situação atual do ensino da música nas escolas, como a proposta de musicalizar professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental em Minas Gerais e outras.

### **3 O papel da música na Educação Infantil**

A música na Educação Infantil mantém forte ligação com o brincar, e em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos através da oralidade, pois são fontes de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha, etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. A criança brinca porque nesta idade surgem necessidades específicas, impulsos que ela não consegue realizar imediatamente, e a brincadeira vai ajudá-la na realização destas necessidades. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), o brincar permeia a relação que a criança estabelece com os materiais, e os sons podem ser mais do que isto, podem representar personagens, animais, máquinas e outros. A música é integrada naturalmente às brincadeiras pelas crianças, pois cantam enquanto brincam, emitem sons ao moverem carrinhos, imitam animais, dançarem, dando personalidade e significados simbólicos aos objetos sonoros. Sua expressão musical caracteriza-se pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração dos materiais sonoros. Por isso, destaca-se a importância de brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos (BRASIL, 1998, p. 59).

Ilari (2002) nos mostra a importância da música já no primeiro ano de vida, pois, segundo a autora, nesse período a criança está em fase de

grande desenvolvimento do cérebro e da inteligência musical. A música, devido a suas características intrínsecas, colabora para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, bem como favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, musicais e aquelas relacionadas aos aspectos emocionais.

### **3.1 Como a musicalidade promove a aprendizagem da convivência entre bebês**

O projeto anual de musicalização no berçário do CEI Adolfo Artmann compreendeu o contato e adaptação com os objetos sonoros e instrumentos musicais, e buscou desenvolver as percepções nos bebês e a estruturação das vivências musicais ou sonoras dentro da rotina do berçário, articuladas aos conteúdos da Educação Infantil e às relações que os bebês começaram a estabelecer nestes momentos.

No período de adaptação, foram oferecidos brinquedos sonoros adequados à faixa etária. Quando acionados ou movimentados, atraíam olhares, e boa parte dos bebês reagia direcionando-se a eles. Ao ouvirem canções folclóricas, observavam-se alguns sorrisos e movimentação corporal, indicando interesse e alegria. Conforme Ilari (2002), “o canto dirigido ao bebê é considerado importante no desenvolvimento infantil porque influencia na comunicação e interação dos bebês e seus responsáveis”. O violão causou espanto no primeiro momento, seguido de aproximação e exploração do objeto. Quando as atividades com objetos sonoros foram se tornando mais frequentes, os bebês sentavam-se e pareciam se preparar para curtir o momento das músicas; alguns se aproximavam para mexer nas cordas do instrumento e até imitavam os movimentos que a professora fazia ao tocar.

Atividades de movimento, como marchar, caminhar, saltar, galopar, curvar-se, balançar-se e dançar, desenvolvem a musculatura e a coordenação. Além de servir como apoio curricular, a música proporciona oportunidades de auto expressão. Planejar tempo para as crianças se movimentarem livremente ao som de música permite que elas individualizem suas respostas e sejam criativas em seus movimentos físicos.

### **3.2 O preparo do espaço para a musicalização com os bebês**

Conforme orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, concordo que, “em geral, as atividades de música requerem um espaço amplo, uma vez que estão intrinsecamente ligadas ao movimento” (BRASIL, 1998, p. 72).

Os bebês sempre estão atentos às diversas fontes sonoras, sejam vozes, ruídos do ambiente, brinquedos ou instrumentos musicais. Sem esquecer de que o silêncio também é igualmente importante, a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano e um ambiente sonoro fazem com que os bebês iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Muitos adultos que atuam com esta faixa etária cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlenhas, etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem, sem, porém, se dar conta de que estão iniciando o processo de musicalização com as crianças.

Os materiais sonoros e outros recursos pedagógicos criados pelo professor constituem um meio que auxilia a ação das crianças e tem importante função educativa. O contato imediato com eles proporciona um conhecimento mais direto pela experiência imediata e pode possuir qualidades que serão descobertas com a intervenção de um adulto ou de uma criança mais experiente. Ao explorarem os objetos, as crianças conhecem suas propriedades e funções e podem usá-los de maneiras diferentes em suas brincadeiras, dando-lhes novos significados.

### **3.3 O projeto de musicalização no Berçário**

O projeto de musicalização foi desenvolvido em uma turma de Berçário, no ano de 2011, com bebês com idade a partir de 5 meses até aproximadamente 1 ano e meio, ao final do ano.

Embora o trabalho de musicalização já viesse acontecendo em quatro turmas ao longo do ano, a turma do Berçário I foi escolhida pois muitos profissionais preferem desenvolver trabalhos relacionados à música com turmas maiores, por julgarem que, com bebês, as estratégias são mais restritas, principalmente no que se refere ao manuseio de objetos sonoros e ao tempo de desenvolvimento das atividades pedagógicas. Com este projeto foi possível perceber as respostas dos bebês, o interesse deles em relação a esta linguagem e como são capazes de, ainda tão pequenos, se expressarem musicalmente. O desafio foi conhecer bem a rotina do grupo e as crianças, para que se sentissem seguras com a professora, e inserir as práticas musicais na própria rotina do grupo.

A iniciativa está amparada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que afirma que “a cultura popular infantil é uma

riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo” (BRASIL, 1998, p. 30).

Os objetivos específicos foram oportunizar o contato com sons diversos para que as crianças pudessem ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; explorar e identificar com as crianças, professores e familiares elementos da música para se expressar, interagindo com os outros, e ampliar seu conhecimento do mundo, aprendendo mais uma linguagem; possibilitar que os bebês expressassem sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral e brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.

As atividades desenvolvidas compreenderam, portanto, as canções infantis, acompanhadas por violão ou executadas em outros instrumentos, como flauta doce e teclado, pela professora. No começo foram oferecidos brinquedos sonoros de timbres diversificados, que também produziam sons de animais e pequenas canções: teclados coloridos, pequenos violões, chocalhos e outros com botões para acionar os sons. Foram confeccionados móveis e chocalhos, a partir de garrafas transparentes de plástico, posicionando-os em vários pontos do ambiente e bem acessíveis aos bebês, possibilitando manipulá-los em plano alto, médio e baixo. Disponibilizei, em dias diferentes, os seguintes instrumentos musicais: flautas, teclado, violão, gaita de oito baixos e alguns instrumentos da bandinha rítmica que não oferecessem risco, como sinos, chocalhos, coquinhos de plástico, para os bebês manipularem livremente.

Os bebês também ouviram faixas do CD Castelo Rá-Tim-Bum com arranjos feitos com alguns destes instrumentos: “Passarinho, que som é este? Quem sabe o nome dele? Este som é o som do (da)...” A partir de materiais reutilizados seguros ao manuseio de bebês, construí tambores, com potes de lenço umedecidos vazios e restos de borracha de bola; paus-de-chuva e ganzás, com PVC e garrafas pet; potes plásticos de doce e requeijão também foram oferecidos por possibilitarem sons de diferentes timbres, se batidos um contra o outro, com baquetas ou no chão; pequenos cilindros de madeira mais leve, arredondados nos cantos, imitavam clavas. Utensílios de cozinha, como tampas de potes e panelas, colheres de pau, esponja, escorredor de arroz, conchas, espátulas de nylon e outros foram dispostos quando cantamos a música “Na Cozinha da Mamãe Você Acha o que Quiser...”. Por

último, conheceram e manusearam os *snujs*<sup>5</sup> e os lenços de dança do ventre, que têm contos e pequeninos guizos bordados.

A partir dos brinquedos sonoros, no início do trabalho foi possível sondar o interesse dos bebês pelas fontes sonoras. Suas respostas envolviam mudanças de postura corporal, projetando-se em direção aos objetos, sorrisos e exploração dos mesmos. Quando oferecidos alguns dias depois, já oportunizaram vivências e reações diferentes, como palmas ao ouvir as músicas, preferências dos bebês por acionar certos botões, provavelmente pelo som ter sido mais interessante, e imitação do uso convencional, como a postura com o violão.

Os móveis sonoros e chocalhos de embalagens possibilitaram que os bebês vissem o que havia dentro deles (tampas e bolas de tênis de mesa). Os bebês engatinhavam na direção dos móveis, aproximavam-nos do ouvido, erguiam-se, ficando de pé na barra para pegar chocalhos, lançavam o chocalho que balançava, preso ao teto por elástico. Também bateram vigorosamente os potes, colocaram um dentro do outro, aproximaram da boca, balbuciando dentro deles, e colocaram brinquedos da sala, como pequenas bolas, dentro.

Os bebês não estranharam os instrumentos: violão, teclado e flautas, somente a gaita em alguns momentos, pois produzia sons mais fortes.

Nos primeiros dias, mexiam bastante no violão, entre uma música e outra, subiam em cima dele, colocavam a mão dentro da abertura do instrumento, mas, ao longo das semanas, começaram a se interessar em bater palmas, sorriam e gritavam de alegria ao final das pequenas canções, imitavam alguns gestos e faziam movimentos como se quisessem dançar, conforme a figura 1. Logo também aprenderam a pegar na mão dos outros para dançar *Roda Cutia* e não queriam mais mexer tanto no violão. Brincadeiras que envolviam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitaram a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico.

---

<sup>5</sup> Os *snujs* são címbalos de metal utilizados na dança oriental em diversas regiões do Egito, Turquia, países árabes, Estados Unidos. Na dança do ventre os *snujs* são instrumentos de percussão que podem ser tocados pela bailarina, conforme Cristiane Morales e Hind Said ([http://www.hindsaid.com.br/d\\_ventre/snujs.htm](http://www.hindsaid.com.br/d_ventre/snujs.htm)).

Figura 1: Brincadeira envolvendo canto e exploração dos instrumentos.



Sobre o teclado, em geral, começavam acionando as teclas de leve, logo davam gargalhadas e batiam vigorosamente as mãos em várias teclas, não querendo sair da frente do instrumento, mesmo depois de o explorarem por um tempo (conforme a figura 2).

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades – que são altura, duração, intensidade e timbre – e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (altura), tocando forte ou fraco (intensidade), produzindo sons curtos ou longos (duração), imitando gestos motores que observam e que reconhecem como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida. E ainda que possam, em alguns casos, manter um pulso, a vivência do ritmo também não se subordina à pulsação e ao compasso e assim vivenciam o ritmo livre (BRASIL, 1998, p. 31).

Figura 2: Crianças explorando o teclado.



A flauta foi tocada inicialmente pela professora e, logo após, as flautas foram distribuídas nas mãos dos pequenos, que logo queriam levá-las à boca; duas meninas maiores já conseguiam produzir algum som, andando pela sala com a flauta na boca e soprando nela. As crianças inicialmente olhavam para a caixa de som, em que o arranjo com flauta foi reproduzido, e depois olhavam para a flauta em minha mão, e eu procurava reproduzir algumas partes do arranjo nela. Retirei o apito e soprei fazendo o som oscilar, como som de passarinho, e um bebê tentou imitar o que ouviu com a própria voz.

A gaita causou curiosidade e espanto ao mesmo tempo (ver a figura 3). Os tantos botões atraíam os dedos, mas o fole era pesado e precisava ser manuseado por um adulto para a produção do som; quando ficava um pouco mais forte, dois bebês se afastavam e choravam, mas logo queriam voltar para perto e mexer outra vez.



Figura 3: Apresentação da gaita de oito baixos.

Os utensílios da cozinha ofereceram uma riqueza de possibilidades! Colheres eram batidas nas panelas, nos potes, e várias texturas foram experimentadas pelos bebês, que também combinavam estes objetos aos brinquedos que já havia na sala, como bonecas e pequenos chocalhos, que jogavam dentro dos recipientes (conforme a figura 4). Levamos alguns objetos, como escorredor de arroz, concha, funil, para brincar na hora do banho, e eles produziram efeitos interessantes, combinados com a água: os bebês se interessaram pelo barulho da água passando pelo funil, por exemplo.

Figura 4: Criança produzindo sons com utensílios de cozinha.



Os instrumentos da bandinha foram explorados de várias formas, e, ao longo do tempo, alguns bebês já reproduziam a forma convencional de tocá-los ao observarem as professoras, não os batendo mais contra o chão ou contra outro instrumento. O coquinho de plástico foi levado à banheira (conforme a figura 5), durante os banhos, e novamente os bebês descobriram várias formas de brincar com ele e com a água, derramando e armazenando água de um para o outro, por exemplo.



Figura 5: Criança brincando com instrumento musical na hora do banho.

Com os instrumentos da cultura indiana, os snujs e os lenços de dança do ventre, percebi algo bem peculiar. Os bebês exploraram os snujs segurando um em cada mão e batendo as partes côncavas uma contra a outra, como se fossem pratos (ver a figura 6). Depois entregavam um de cada vez para o amigo, sem que isto tivesse sido pedido. Assim que o bebê produzia som com eles, levava-os a outro amigo ou ao mesmo que lhe entregou antes. As meninas balançavam o corpo, de vez em quando, com os lenços que

produziam som, amarrados à cintura, mas ficavam alguns instantes olhando para o lenço no corpo e depois sua imagem no espelho. Os meninos sacudiam os lenços e davam gargalhas ou ficavam olhando sem mexer neles.



Figura 6: Criança brincando com os snujs e lenço da dança do ventre.

Ao final do desenvolvimento, quando a professora trazia o violão para o espaço do Berçário I, os bebês reagiam gatinhando ou caminhando até a sala de brincadeiras para aguardá-la, ou, quando esta perguntava: “Quem quer cantar e dançar?”, já procuravam onde o violão estava guardado e, quando conseguiam, puxavam-no pela embalagem, trazendo-o à professora. O repertório de canções tornou-se conhecido para o grupo, e os bebês movimentavam o corpo: batiam o pé, balançavam braços e cabeça. Também imitavam alguns gestos ou ações, como pular, marchar, como faziam as professoras auxiliares. Os bebês menores, no início, só observavam e, ao final do projeto, mesmo ainda não podendo andar, movimentavam o corpo e sorriam para os maiores. Atualmente, ao ouvirem as músicas cantadas com ou sem violão, espontaneamente as crianças já se levantam e começam a balançar o corpo ou procuram pares para dar as mãos. Os maiores querem incluir mais amigos e convidam, fazendo gestos com as mãos, e chamam os nomes. Ao manusearem os instrumentos da bandinha (figura 7) selecionados e aqueles construídos (figura 8) ou adequados para as brincadeiras com música, como os potes plásticos, observa-se mais cuidado no manuseio e mais rapidez em explorar as várias possibilidades sonoras, variando força, modos de ação como tocar com diferentes baquetas, com

as mãos, contra o chão. Os bebês compreenderam que estes objetos são especiais e não são guardados junto com os demais brinquedos da sala, têm uma outra caixa, e ajudam a reuni-los no final da atividade.



Figuras 7 e 8: Atividade com bandinha rítmica e instrumentos construídos a partir de sucata.

Para a comunicação deste trabalho aos pais e à comunidade escolar existe uma ferramenta tecnológica que possibilitou a exposição de fotos, previamente autorizadas com documento específico, e relatos do desenvolvimento, para que acompanhem o trabalho pedagógico de maneira bem completa, sem gastos com material e revelação, podendo também ser um canal de participação: o blog do CEI Adolfo Artmann, com o seguinte endereço na internet: <http://ceiadolfoartmann.blogspot.com>. Esta comunicação sobre o trabalho com música na turma de bebês é importante para que os familiares não só conheçam o que os bebês estão vivenciando na instituição em relação à música, como também deem continuidade à educação musical no ambiente familiar. Conforme Ilari:

O educador musical deve, portanto, incentivar os pais a cantar para seus bebês, uma vez que o canto auxilia no desenvolvimento da relação afetiva entre pais e filhos. Mais do que isso, cabe ainda ao educador musical conscientizar os pais da importância que estes têm na educação musical de seus bebês. Os pais são os responsáveis pelo incentivo às atividades musicais de seus filhos no dia a dia, seja através do canto, da escuta musical passiva e ativa ou, simplesmente, pela criação de ambientes sonoros dentro de casa, durante a rotina da criança (ILARI, 2002, p. 88).

Marinho afirma que

[n]a escola os blogs podem servir a vários fins: podem ser o portal da escola, sua forma de se abrir e se mostrar para o mundo. Podem ser o espaço de divulgação de ações ou projetos específicos, o portfólio de professores e alunos, recursos no acompanhamento e gestão da escola (MARINHO, 2007, p. 4).

Além do contato com as famílias, o uso do blog também tem possibilitado trocas de experiências pedagógicas com outras unidades de ensino, principalmente da própria rede municipal de Joinville, sendo que muitas delas também se utilizam desta ferramenta tecnológica e, através dos hiperlinks nos próprios blogs, criaram uma rede de contatos e inscreveram seus blogs como “seguidores”. Nos encontros de entrada e saída das crianças, alguns pais comentam sobre as experiências vivenciadas pelos filhos, principalmente com as outras crianças durante as músicas, o contato com instrumentos diferentes: oportunidade que talvez muitos de nós adultos nem tivemos, como bater em tambores de vários timbres e tamanhos, explorar uma gaita de oito baixos ou passar as mãos nas cordas e no arco de um violino. Alguns dos pais também registram comentários no próprio blog e, a partir das fotos que visualizam, também contribuem trazendo novas possibilidades de brinquedos sonoros ou até pequenos instrumentos, informando-se sobre o dia da semana em que seu filho terá atividades específicas de musicalização no CEI<sup>6</sup>.

#### **4 Algumas considerações ou conclusões**

Diante da atual desvalorização da música nas escolas, acredito que ainda levará alguns anos até que o próprio Ensino Fundamental conte com profissionais com formação em música suficientes para atuar nesta disciplina e tanto mais na Educação Infantil, que, ao longo de sua caminhada, obtém suas conquistas mais vagarosamente em nosso país. Creio que a primeira alternativa será investir na formação dos acadêmicos em Pedagogia, em cursos de capacitação e formação continuada que sensibilizem os professores da Educação Infantil, e demais etapas da Educação Básica, para que, primeiramente, reconheçam que a situação precisa ser revertida; ou seja, como afirma Loureiro:

---

<sup>6</sup> Algumas mães e outras alunas dos cursos de Pedagogia à Distância da região comentaram que as experiências de musicalização compartilhadas no blog têm sido divulgadas e discutidas nos módulos do próprio curso, como é o caso do Grupo UNIASSELVI (Polo Joinville – AUPEX). O número de acessos ao longo de 2011 ultrapassou 2.000.

[...] trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de um currículo mais humanista, onde possamos envolver e desenvolver musicalmente o aluno, considerando sua vivência e sua experiência, valorizando suas habilidades e seu potencial criativo e integrando, sempre que possível, o conteúdo musical aos demais conteúdos desenvolvidos por outras áreas artísticas e às demais disciplinas do currículo (2007, p. 22).

Atividades de movimento, como marchar, caminhar, saltar, galopar, curvar-se, balançar-se e dançar, desenvolvem a musculatura e a coordenação. Além de servir como apoio curricular, a música proporciona oportunidades de auto expressão. Planejar tempo para as crianças se mexerem livremente ao som de música permite que elas individualizem suas respostas e sejam criativas em seus movimentos físicos.

Desde os primeiros anos de vida, é importante o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, e isto pode ser proporcionado por todos os professores da Educação Infantil, sem que necessariamente tenham formação específica em música. Este é o ponto de partida para o processo de musicalização e, conforme Loureiro (2007, p. 14), para conduzir para o processo de integração social e construção da identidade através da música, o que é bem diferente e vai muito além do seu uso simplesmente para aspectos disciplinares e atividades festivas. Quando a criança ouve música, seja ela erudita, popular, do cancionário infantil, ou da música regional, quando aprende uma canção, brinca de roda, realiza brinquedos rítmicos, ela desenvolve o gosto pela atividade musical e suas necessidades de expressão afetiva, estética e cognitiva são desenvolvidas. Integra experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

O projeto de musicalização desenvolvido com a turma de bebês do CEI Adolfo Artmann provou que a música e os sons podem ser trabalhados em atividades pedagógicas desde bem cedo, e, quando estas atividades estão bem integradas à rotina do grupo, os bebês não recebem a professora que passa pela turma uma vez por semana com estranheza, mas expressando muita alegria e afetividade, permitindo que ela colabore efetivamente também nas atividades de cuidado sem choros, como é o caso da alimentação e do banho, que fluem de forma muito tranquila. Os bebês deixam-se encantar com o que ouvem, tentam imitar e responder, e os momentos tornam-se significativos em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, criando vínculos com os adultos e com a música. Assim, a partir do que as crianças já podem realizar com os instrumentos e com os sons e a música, deve-se promover o seu crescimento, ampliando as possibilidades.

## Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

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

BRASIL, **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 16 mar. 2012.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CHAMARELLI, Renata. **Lei torna ensino de música obrigatório nas escolas**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=326>>.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia Anthony Giddens**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ILARI, Beatriz S. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida**. Disponível em: <[http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7\\_completa.pdf#page=84](http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_completa.pdf#page=84)> Acesso em: 16 mar. 2002.

LOUREIRO, Alicia M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.

MARINHO, Simão P. **Blog na educação e manual básico do blogger**. 3. ed. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007.

MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música**: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MORALES, Cristiane; SAID, Hind. **Dança com snujs**. Disponível em: <[http://www.hindsaid.com.br/d\\_ventre/snujs.htm](http://www.hindsaid.com.br/d_ventre/snujs.htm)> Acesso em: 16 mar. 2012.

SCHILLER, Pam. **Ensinar e aprender brincando**: mais de 750 atividades para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SMOLE, Kátia S. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**: matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WIGGERS, Verena. **A Educação Infantil no Projeto Educacional-Pedagógico Municipal**. Erechim: São Cristóvão, 2000.

# Em tudo o sabor de uma boa história

*Simoni Conceição Rodrigues Claudino<sup>1</sup>*

## Para início de conversa

O Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP – realizado numa creche pública, em Florianópolis, teve como foco inicial a questão: “O ambiente planejado e organizado promove um maior contato da criança com a leitura literária?” O objetivo foi verificar a aproximação das crianças do grupo, denominado IV-1, com idades entre 3 e 5 anos, com a literatura, por intermédio de um planejamento que focasse a organização do ambiente da sala, com a possibilidade de inclusão de diferentes suportes de leitura.

No decorrer da escrita do artigo, procurou-se discutir questões relacionadas à leitura e contação de histórias nos diferentes ambientes e momentos da rotina da creche, aos diferentes modos de aproximar as crianças da literatura, aos diversos escritos para as crianças, focando sempre na importância do planejamento e do conhecimento prévio do material apresentado às crianças nos distintos contextos e situações.

Planejaram-se cotidianamente atividades de leitura com possibilidades de múltiplos enredos. Elaborou-se um projeto flexível e dinâmico – em que as crianças foram ouvidas, mas que trouxe a mediação, a voz do professor preocupado com a ampliação de repertórios. Um projeto que mostrou o pensar do professor e a importância de sua função na Educação Infantil.

## 1 Eu leio e conto e você lê e conta: a leitura na Educação Infantil

Em diferentes espaços as mesmas, as inéditas e as inesperadas histórias surgem. Uma boa história precisa de um bom contador ou de um bom

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil (PMF-SC). Especialista em Educação Infantil (NDI-UFSC). Pedagoga (UFSC). Especialista em Educação Infantil (UDESC). Artigo orientado pela Prof<sup>a</sup> Débora Cristina de Sampaio Peixe. Pedagoga (FURG/RS), Especialista em Pré-Escola (UCPEL/RS), Mestre em Educação (UFSC).

leitor e de um público. O público, neste caso as crianças da creche, foi chegando, ficando, encantando-se.

Lidas ou contadas, as histórias prendem e atraem a atenção, se nós, como contadores ou leitores, nos permitimos a aproximação, o gosto, a fantasia, o adentrar no enredo. A leitura é bem mais que a simples escrita de um texto. Ler é adentrar, é viver, é permitir-se, é envolver-se, é fazer parte de algo longe, mas que está perto. A escrita é de um escritor, mas a leitura é individual, é minha, é sua. Toma-se posse, incorpora-se, cada qual a seu modo, do seu jeito. A escuta das histórias pelas crianças permite-lhes viver as histórias, incorporá-las, sentir-se parte daquele universo, emocionar-se, identificar-se, ampliar repertórios.

Deste modo, a leitura e a contação de histórias presentes na escola, e na escola de Educação Infantil, ampliam repertórios. O professor, ao planejar seu trabalho, leva em consideração o que ensinar aos alunos e, através da literatura, percebe que muito pode ser aprendido e ensinado. Sobre o papel da escola e o conhecimento cito a fala de Oliveira:

As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferentes daqueles aprendidos na vida cotidiana (OLIVEIRA, 1992, p. 23).

Partindo desse fundamento, pautamos nossa intervenção pedagógica na literatura infantil, literatura com intencionalidade pedagógica, com o objetivo de ampliar repertórios, despertar o gosto pela leitura, possibilitar a viagem à fantasia. Oliveira (2011, p. 14), ao falar da atividade profissional no serviço de todo professor, diz que “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos”. Desse modo, algumas escolhas foram feitas: com relação aos livros que iríamos ler, às organizações do espaço para a contação de histórias, às cenas escolhidas para registros, e até mesmo às experiências elencadas na escrita do artigo.

Cada leitura realizada ou cada contação permitia uma exploração, um passeio, uma conversa, uma suposição, um encantamento. Não é necessário transformar cada livro num projeto, cada leitura numa folha de atividade, num registro, para, ao fim do semestre, levar para casa. Precisamos ampliar, ler cada vez mais e permitir que as crianças, a seu modo,

façam suas descobertas, suas leituras. Debus (2006) fala do texto literário como possibilidade de ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças.

Dessa forma, trabalhamos com livros de imagens, de poesias, com cantigas de ninar e de rodas, com trava-línguas, lendas, fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, e suas releituras, e com diversos recursos, como fantoches, tapetes de histórias, desenhos, computador, DVD, retroprojeto, além de explorar as possibilidades dos livros-brinquedos, que, segundo Perrot, (1998) são “livros-vivos”, com ilustrações interessantes, cheios de “surpresas literárias” e ainda pouco acessíveis à maioria das crianças.

Debus (2006) salienta que a leitura pedagógica não precisa estar somente associada ao leitor e ao livro; ela precisa, sim, ter uma estrutura narrativa, ter possibilidades de ampliação de conhecimentos, ser portadora de uma linguagem. Uma linguagem que agrade, que explique, que emocione, que provoque medos, que desperte sentimentos, que nos faça imaginar, sonhar, duvidar, questionar.

Uma leitura que permita aos adultos e às crianças crescerem. Crescerem como leitores, como conhecedores do mundo, como agentes de mudanças, como homens. Mello (2007, p. 89) afirma que “na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações”.

Assim sendo, o planejamento das ações cotidianas pelo professor, faz com que, intencionalmente, ele possa ampliar o repertório vivencial das crianças. Então, ao trabalhar com literatura sob diferentes enfoques, acabamos por entender a educação das crianças no ambiente escolar como via de mão dupla, como disse Debus (2006), onde educamos e somos educadas, ensinamos e também aprendemos, falamos e escutamos. Na escola contamos as histórias que conhecemos, permitimo-nos ler e conhecer outras histórias, ampliar repertórios; além disso, permitimos que as crianças também contem suas histórias, recontem histórias conhecidas, criem novos enredos. Enredos não só vivenciais, de suas experiências, seus encontros familiares, culturais, mas também imaginados, ampliados, aguçados pela possibilidade que novas leituras criam.

Assim como Sisto (2001) encontrou a magia da frase “era uma vez”, que teve o poder de denunciar que algo seria contado num recreio na escola, a força do “era uma vez” também está presente na Educação Infantil.

Presente na creche. Presente em diferentes espaços e pronta para revelar um novo enredo, para permitir uma viagem diferente a cada ouvinte a depender das experiências, conhecimentos e mediações que cada um viveu, sentiu, passou, ou que passará, viverá, sentirá. Pois “contar histórias é possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só do já inventado, mas do universo que as palavras transcriam para levantar” (SISTO, 2001, p. 16).

As histórias, depois de lidas, contadas ou ouvidas, passam a fazer parte do conhecer de quem as ouviu, de quem as leu. O repertório, o enredo da história, o vocabulário passam a ter novos donos. Cada qual, ao seu modo, ressignifica-a, incorpora-a. Sisto (2001, p. 95), procura explicar o porquê de contar histórias e diz que

[c]ontar histórias é dialogar em várias direções: na da arte, na do outro, na nossa! Os objetivos podem mudar – é recrear, é informar, é transformar, é curar, é apaziguar, é integrar –, podem se alternar, mas nunca acabar com o prazer de escutar! De participar! De criar junto!

As narrativas são possibilidade de comunicação, expressão, aprendizagem, conhecimento. Expressão não só de adultos, contadores de histórias, mas de crianças, contadoras de histórias. As narrativas permitem o diálogo entre as gerações, permitem a interpretação, o olhar para além do escrito. Na narrativa o corpo fala por inteiro, se expressa, deixa sua marca, conta uma história, ou várias histórias.

E, assim, a literatura permeou nosso trabalho. Entrou na sala, invadiu o parque, ocupou a quadra, explorou o corredor. Trouxe surpresas. Foi muda. Foi cantada. Foi poetizada. Foi inovadora. Foi concorrida. E, adentrando pelas trilhas da literatura, segue um pouco do relato de uma prática pedagógica na Educação Infantil, permeada por histórias, por variados enredos e por múltiplas possibilidades.

## **2 Mudanças no ambiente? De ambiente? Ou ambos?**

### **O ambiente da creche também precisa ser planejado**

A princípio, nossa intenção era verificar se a organização do ambiente da sala, com base em um planejamento, poderia servir como elemento motivador da leitura na Educação Infantil. Então, no retorno das férias de julho, nosso ambiente de atividades estava organizado de outro modo: destacamos o tapete na frente do espelho, com duas almofadas, três pufes de

garrafa pet, e o porta-livros mudou de local e ganhou novos títulos. Ao chegarem, as crianças foram percebendo as mudanças: deitaram sobre as almofadas, olharam e folhearam os livros, sentaram nos pufes com livros nas mãos e, muitas vezes, convidaram os adultos para auxiliá-las no seu processo de leitura dos livros ali expostos.

Os livros estavam à disposição das crianças. Estavam ali para serem manuseados, explorados, sentidos. Os adultos da sala estavam prontos para ler algum título se chegasse o pedido. Assim como os brinquedos, o livro é um instrumento simbólico no processo de mediação das crianças com o mundo, com a cultura, com o conhecimento. Deste modo, os livros despertam a imaginação, possibilitam a criação de enredos, fazem surgir novos repertórios, ampliam a capacidade linguística e expressiva das crianças e também servem como instrumento de mediação entre as crianças e os adultos.

Uma cena destaca um pouco dessa euforia das crianças com os livros, pois, além de livros “desconhecidos” do grupo, havia títulos de histórias com as quais o grupo já havia tido contato, de que já conhecia o enredo. Segue o relato dessa situação específica:

*Jhuan veio com o livro aberto, mostra a um adulto da sala e diz: “– Olha, olha, ela espetou o dedo. Foi a bruxa que deixou lá”.*

*Então o adulto pergunta: “– Tem uma bruxa má nessa história?”.*

*Jhuan não responde nada, senta na almofada, folheia o livro, e volta com o livro aberto e diz: “– Olha, olha, tem sangue”.*

*O adulto diz: “– Também estou vendo, tem sangue mesmo!”.*

*Jhuan senta na almofada, olha o livro e retorna: “– Olha, olha o príncipe. O príncipe sou eu!”. Jhuan leva o livro até o porta-livros e o guarda.*

Na cena relatada, há a identificação da criança com o herói da história. O herói que chega e acorda todos do castelo. Aqui o conto de fadas encanta, supera o medo da bruxa, resgata a coragem, enfatiza o romance e é entendido por Jhuan, menino de 3 anos.

Em nenhum momento houve o pedido de leitura do livro. Ele queria mostrar que conhecia a história, a entendia e fazia parte dela. Ele era naquele momento um personagem da história. Entrou na história, vivenciou-a, incorporou-a. Era ele! E o espaço, da forma como foi organizado, permitiu uma aproximação, um envolvimento e certa independência na leitura da história por parte de Jhuan e de outras crianças.

Vale destacar aqui o papel da emoção na leitura das crianças. A relação das crianças com a leitura, além de lúdica, também é afetiva. Na leitura

a criança se faz participante daquela história. Ela vive o enredo e amplia seu repertório de leitor. A criança mistura-se com o enredo de modo muito íntimo, pessoal, particular, único.

O ambiente da sala foi ganhando novos elementos, como o tapete de histórias, confeccionado com caixas de papelão, dobradas, pintadas e coladas com o auxílio do grupo. Conversamos e decidimos que nosso tapete seria uma floresta. Quando a floresta ficou pronta, a história de João e Maria foi contada ao grupo, sem o livro, somente com o tapete e com fantoches que representavam os personagens. As crianças estavam surpresas com o enredo montado sobre o tapete, que serviu de palco para outros enredos criados, contados e recontados por adultos e crianças num ambiente de educação, de conhecimento, de mediação. Num ambiente planejado, pensado e organizado com objetivos pedagógicos, com adultos atentos e presentes nos vários processos de conhecer das crianças.

Os espaços externos à sala também foram ocupados. O parque também ganhou um tapete. Um tapete de tecido, trazido da sala e que rapidamente foi ocupado. Quando estávamos no fim da história, outros grupos chegaram ao parque e pediram que lêssemos a história. A creche é nossa, é coletiva. Assim como todos os adultos são responsáveis por todas as crianças, do mesmo modo todos podem contribuir em seu processo de conhecimento e ampliação de repertórios. Então a história foi relida e novamente apreciada. O livro ficou no parque sob o combinado de que quem terminasse a leitura o emprestaria a um amigo.

Uma tenda de praia também foi armada no parque e serviu de “tenda da leitura”. A tenda foi armada à meia altura. Ficou aconchegante e, de novo, quem foi chegando ao parque foi ficando, foi sentando, foi se organizando para também adentrar no enredo que estava sendo apresentado. A tenda foi armada outras vezes e continuou armada após as histórias. Muitos outros enredos surgiram sob ela, referindo-se ou não às histórias contadas.

A casinha do parque (aquela com escorregador, balanços, bancos, escadas de corda e de escalada) igualmente foi palco de algumas histórias. Seja do alto, onde subimos e ao redor do banco fixo lemos livros, ou na parte de baixo, que, em alguns dias, ganhou tapete no chão, tapete no teto, e que em outros foi fechada com o auxílio de papel pardo. Em todo lugar poderia haver um livro à nossa espera. A leitura e o livro estavam presentes no cotidiano. Todo dia havia leitura. Todo dia havia público extra. A sala

não era mais a mesma. O parque não era mais o mesmo. As crianças não eram mais as mesmas!

E assim, criando, ousando, permitindo-nos e ouvindo as crianças, percebemos que os livros poderiam ocupar diferentes locais e espaços no nosso dia a dia. Os livros poderiam sair da sala. E eles saíram. Foram para além do porta-livros. Nós também saímos. Descobrimos novos lugares. Participamos de vários acontecimentos. Vibramos com cada história.

### **3 Diferentes aproximações do leitor e do livro na Educação Infantil**

Na maioria das vezes, em nosso cotidiano, o livro foi lido pelo simples prazer da leitura, da audição das histórias, do encantamento que as histórias traziam, da ampliação cultural, linguística, artística e da diversão que estava associada ao livro pelas crianças deste grupo. Alguns livros possibilitaram uma exploração para além da leitura e manipulação das obras pelas crianças.

Uma situação interessante foi a análise da capa de um livro que iríamos contar para as crianças. Esta situação foi experimentada com outros livros, em outros momentos da nossa prática pedagógica, e foi realizada a partir da leitura do trabalho de Ramos e Panozzo (2005) sobre a leitura das crianças a partir das capas dos livros.

Com o livro em mãos, e antes de dizer quem era o autor, o ilustrador e o título do livro, perguntamos às crianças o que elas estavam vendo, o que seria aquela história ainda fechada. Algumas falas soltas surgiram, como: “– Vovozinha, – Rato, – Gato, – Cachorro, – Trabalhador (vovô com uma enxada), – É da horta. – Eles plantaram”.

Vale ressaltar que, concomitantemente a este projeto de intervenção, estávamos realizando com o grupo um trabalho na horta da unidade, com brincadeiras de cavar e molhar a terra, fazer sementeira, cuidar de mudas, plantar. E a ilustração da capa do livro remeteu as crianças a um espaço conhecido – o espaço da horta. A leitura das imagens da capa deste e de outros livros também se constitui num espaço de construção de narrativas pelas crianças. Transcrevemos uma parte do diálogo realizado entre adultos e crianças na ocasião:

*Rafaela: – Eles estão trabalhando de cavar. Com isso (aponta a enxada).*

*Elias: – É uma pá pra cavar.*

*Professora: – É parecido, mas isso é uma enxada, Elias.*

*Kauê: – Eles vão cavar uma fruta da terra.*

*Rafaela: – Não cavar a maçã (aponta o rabanete).*

*Elias: – Não é maçã. É uma uva grandona e um monte pequenininha.*

*Professora: – Mas uva e maçã nascem enterradas no chão?*

*Julia: – Eu acho que é na árvore e não no chão.*

*Kauê: – E uva dá um monte, não fica sozinha, nem é grandona.*

*Julia: – Eu acho que isso é outra coisa, que eu não sei!*

*A discussão se estendeu um pouco mais, até que o professor disse: – Vou ler o nome da história para vocês. O nome disto que estão cavando está no título desta história. O nome da história é “O grande rabanete”. O adulto disse quem era o autor e o ilustrador da história, e na sequência perguntou ao grupo: – O que é isso que eles querem cavar?*

*Julia: Um “rabanete”!*

*Professora: – Isso mesmo, isso é um rabanete.*

A história foi contada e repetida em seus muitos “puxa-que-puxa”, foi recontada pelas crianças, passada de mão em mão e comemorada a cada final. O grupo estava atento a cada proposta, estava querendo mais, e a participação aumentava a cada dia. A fala das crianças era ouvida e considerada. Elas traziam para a história suas hipóteses, mediadas com o livro, com as ilustrações. Conversavam sobre os livros, imaginavam finais para histórias contadas, lançavam-se no faz-de-conta literário de tal modo que se mesclavam e se confundiam com os personagens. Percebemos que, de fato, as crianças realizam uma leitura das imagens do livro.

A respeito dos contos clássicos, mesmo as crianças bem pequenas já conhecem alguma versão, seja contada pelos pais, seja nas experiências de audição e manipulação dos livros na creche. Com fantoches dos personagens, ou livros, contam e recontam, quase que do mesmo modo histórias como dos Três Porquinhos, da Branca de Neve, da Chapeuzinho Vermelho, da Rapunzel, da Cinderela, por exemplo.

Trouxemos para a sala um dia a história da Chapeuzinho Amarelo. Houve até uma pergunta: “– Não é vermelho, professora?” Foi dito que aquela era outra Chapeuzinho, escrita por outra pessoa; portanto, a história seria diferente. As crianças ficaram atentas à versão da história, folhearam o livro com entusiasmo, conversaram sobre as ilustrações.

Porém, o mesmo não ocorreu com outra história, de personagens conhecidos do grupo. Tratava-se da história “A verdadeira história dos três porquinhos”. Percebemos que muitas crianças do grupo não aceitavam a

ideia de que o lobo estava resfriado, ou que ele havia comido o porquinho. Os porquinhos eram os mais espertos. Dizer que aqueles eram outros porquinhos, que o autor era outro não adiantou. Já havíamos contado outras histórias com lobos, mas essa especificamente causou um grande descontentamento no grupo. As crianças não queriam escutar a história, discordavam da leitura, queriam conversar, argumentar. Nessa história, observamos a possibilidade de crítica das crianças em recusar o virar das páginas do livro. O lobo e os porquinhos, tão conhecidos das crianças, presentes em seu imaginário e, ao que notamos, não queriam ser modificados, transformados. Diante desse fato, a professora que lia a história parou de lê-la e, depois de conversar com as crianças, conseguiu contar a história, usando todos os artifícios que a contação lhe permitia: gestos, tom de voz, suspenses, mudanças do corpo no espaço. Depois de a história ter sido contada, e não lida, o livro foi folheado e passado de mão em mão.

Talvez esse não fosse o momento de leitura da obra para o grupo, quem sabe o grupo precisasse de outras versões, talvez a indicação etária pudesse ter sido melhor procurada. Talvez. Talvez. Talvez. Talvez o bom da experiência seja poder lembrar aqueles olhares que apontavam a professora como a pessoa que contava uma história errada, uma história impossível, uma história inacreditável. Uma pessoa que mostrou outra possibilidade.

No que se refere à escolha dos livros, Valdez e Costa (2010, p. 170) esclarecem que

[e]ssa é uma questão polêmica. Alguns especialistas acreditam que se deva contar todo tipo de história, pois no confronto de várias leituras é que as crianças optarão por um estilo ou gênero. Outros pensam que esta é uma tarefa que cabe aos adultos. É preciso fazer uma criteriosa avaliação das obras infantis que estão no mercado (há livros preocupantes). Não se trata de censura, mas de responsabilidade que o adulto tem na formação das crianças.

Há vários livros nas estantes de bibliotecas, nas feiras de livros, nas livrarias, na casa de algumas crianças. Há vários livros na biblioteca da creche, no porta-livros da sala deste grupo. Mas o que ler? Como saber o momento? Como fazer a escolha, a opção de leitura? De fato, estas dúvidas pairam no ar. Porém, uma coisa é certa: a professora precisa conhecer a história antes de apresentá-la ao grupo, antes de lançar mão da leitura ou da contação da história. Os momentos de leitura precisam ser pensados, organizados, planejados, para que o processo de apropriação do conhecimento e a ampliação de repertórios possam ocorrer.

Nada de contar ou ler uma história por obrigação, para passar o tempo, para fazer o grupo “ficar quieto”. Vamos contar ou ler uma história também por ser parte de um planejamento, por necessidade, por prazer, por interesse, tanto de adultos como de crianças. Jacoby (2003, p. 203) afirma que “as crianças continuam gostando de uma boa história, continuam se encantando com a fantasia que abre as asas do imaginário a novas possibilidades”. A leitura deve agradar também ao professor, ao adulto, para que ele conte ou leia a história com entusiasmo, com envolvimento, com gosto; assim não haverá como a leitura ou contação não ser contagiante.

Sobre a escolha dos livros, Debus (2002) traz uma fala muito importante:

A criança de 0 a 6 [...] ainda não decodifica o código linguístico, e [...] ela se faz leitor e se apropria da leitura pela mediação do educador. Desse modo, todos os livros podem adentrar na Educação Infantil através do ato de contar histórias, pelo olhar e pela voz do educador. Ao educador cabe o papel de interceptar esses textos, lê-los e trazê-los à criança pela oralidade. [...]

Nesse momento torna-se necessária a reflexão sobre a teoria que está dando suporte ao fazer pedagógico, pois se o educador crê que a criança se constrói nas relações com o outro, pela interação social com os objetos culturais, não pode privá-la de algumas narrativas, que muitas vezes são inviabilizadas pelo recorte etário. A seleção do livro implica bom senso e conhecimento do grupo de crianças com quem se está dialogando.

O professor, deste modo, tem a função de selecionar o que ler, contar, mostrar ao grupo de crianças. As obras literárias precisam ser apresentadas às crianças, mesmo na Educação Infantil, mesmo àqueles que ainda não sabem ler; mas a escolha, a seleção cabe aos adultos. Se formos seguir critérios etários para determinar o que ler às crianças na Educação Infantil, nossas opções seriam muito restritas, pois, segundo Debus (2002), os critérios editoriais de menção etária são indicados pela capacidade de leitura atribuída às crianças, e não à capacidade de escuta, de entendimento, à capacidade de ouvir.

A leitura ou a escuta de histórias pela criança é mais uma forma de ter contato com a cultura, ampliar seu conhecimento, interagir. O bom-senso do professor determina escolhas, bem como o conhecimento do grupo. Os contos de fadas não são indicados à Educação Infantil, porém são conhecidos na oralidade por quase todas as crianças. Sobre a leitura dos contos de fadas, Vigotski (2004, p. 359), ressalta a necessidade de

[e]lucidar a lei da realidade emocional da fantasia [...]. Essa lei consiste no seguinte: independente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência. [Ou seja] O que sentimos é sempre real.

Então é preciso ser sensível à reação das crianças frente às histórias. É preciso ouvi-las, entendê-las, dar-lhes espaço de comunicação no processo pedagógico. Destaca-se a seguir uma experiência marcada pela iniciativa das crianças, mas que contou com o olhar sensível do adulto à ação das crianças.

O enredo dos Três Porquinhos também ocorreu no parque e do seguinte modo: estávamos nós adultos e crianças no parque, quando uma criança do grupo VI, chamando a professora do grupo IV-1, disse: “– Fiz as casas dos porquinhos, tu contas a história pra nós?”. No chão do parque percebiam-se três casinhas de areia, cada qual com uma pazinha de parque que representavam, segundo as crianças, os porquinhos. A história começou a ser contada na versão conhecida das crianças, e a cada sopro do lobo uma vibração com a destruição da casa, e a perseguição eufórica de um lobo (representado por uma enxadinha) atrás de um porquinho (representado por uma pazinha) e atrás de dois porquinhos (representados por duas pazinhas). Ao término da história e com o final feliz dos porquinhos, as crianças queriam a história de novo, ao passo que o adulto fez a seguinte proposição: “– Eu conto, mas cada um tem que trazer três porquinhos e um lobo. Podem ser de pedras do parque, gravetos, brinquedos.” E cada qual, com seu personagem, construiu a casa dos porquinhos, soprou as casas com seus lobos, derrubou as casas de areia, realizou as perseguições. Foi um dia de parque diferente. Brincamos com o enredo da história.

No parque, crianças de 3, 4, 5 e 6 anos, materializaram lobos, porquinhos, casas com objetos variados. As crianças materializaram a imaginação. Deixaram surgir no parque os personagens que habitavam sua memória e, coletiva e individualmente, esquematizaram a história.

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos dos homens, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2010, p.14).

A capacidade de criação estava ali, naquelas casas de areia, naqueles animais de pedras, de pás, de brinquedos. A imaginação surgindo e enri-

quecendo mais e mais nossas relações, nosso trabalho, dando vida às histórias, inventando novas histórias.

Outras situações foram experimentadas e permitiram um processo de mediação das crianças com diferentes histórias e enredos. Foi comum observarmos as crianças brincar de ser a personagem de alguma história, querer contar histórias ao grupo com ou sem o elemento “livro” em mãos. Foram vários os momentos de autonomia criativa do grupo.

Com vistas a ampliar sempre mais os repertórios e experiências das crianças e a cumprir a tarefa de professor da Educação Infantil, procurou-se fomentar efetivamente a participação das crianças no decorrer do projeto, pois, de acordo com Vygotski (2010, p. 22), “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia”.

Então, lendo, ouvindo, recontando, imaginando, fantasiando, fomos criando novas histórias, repetindo velhos enredos, representando diferentes personagens, ouvindo CDs de histórias, fazendo inferências e interferências na cultura, na literatura, no conhecimento. Cada ambiente, cada novidade, cada história continha um mundo a ser descoberto, a ser desvelado, a ser imaginado, a ser conhecido, a ser pesquisado, a ser vivido, a ser apropriado.

E, nos caminhos da literatura, brincamos, sonhamos, divagamos, imaginamos, curtimos, conhecemos, aprendemos, crescemos. Tornamo-nos conhecedores e partícipes da cultura, da história. Vivemos intensamente cada história e ficou em nós o desejo de um “eu quero mais”, de um “conta de novo”. Foram histórias e mais histórias ampliando nossos enredos, nossa imaginação, nossa criação.

## Referências

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança**: a leitura literária na educação infantil. São Paulo: Paulus, 2006. 131 p.

\_\_\_\_\_. As condições de produção da leitura literária na educação infantil. **Dobras da leitura**, ano III, n. 9, abr/jun. 2002. Disponível em: <<http://www.dobrasdaleitura.com/index.html>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

JACOBY, Sissa. Criança e literatura: mais livros, mais livres. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 183-208.

MELLO, Suelly Amaral. Infância e humanização – algumas considerações na perspectiva sócio-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 09 nov. 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 11 ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 261 p.

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 33-53.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Acesso à embalagem do livro infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 115-130, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 09 ago. 2011.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001. 138 p.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia Lapot. Ouvir histórias na educação infantil: um direito da criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** 2. ed. São Paulo: Alínea, 2010. p. 163-184.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A educação estética. In: \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 323-363.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Lúcia Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010. 135 p.

### **Livros de literatura mencionados na escrita dos registros:**

BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. Ilustrações de Leninha Lacerda. São Paulo: Moderna, 1990. (Coleção Hora da Fantasia).

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# Narrativas infantis: um convite a descobertas e aventuras

*Kátia Regina Fraga<sup>1</sup>*

## Introdução

A organização e estruturação do Projeto de Intervenção Pedagógica, no contexto do Curso de Especialização em Educação Infantil (NDI/MEC/UFSC), foi desenvolvida em uma turma de pré-escolar da Escola Municipal Braço São João, localizada no bairro Braço São João, comunidade localizada a cerca de 14 quilômetros do centro da cidade. É uma instituição pública municipal, que tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Santo Amaro da Imperatriz – SC.

O Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP – foi desenvolvido no período de março a julho de 2011. A partir das intervenções e interações realizadas com a turma, originou-se o artigo, pautado nas vivências, repensado e refletido a partir de contribuições de autores na perspectiva histórico-cultural.

No grupo, 12 crianças com idades entre 4 e 6 anos formavam uma turma que frequentava a pré-escola no período vespertino. Dessas 12 crianças seis eram meninas e seis meninos, e tinham a mim como professora de sala, que ficava com o grupo todos os dias, interagindo, planejando e propondo as vivências também relacionadas com o PIP.

A instituição conta com três salas, sendo que, dessas, duas são para a Educação Infantil e uma para o Ensino Fundamental com turma multisseriada. No total a instituição tem matriculados 47 alunos entre Ensino Fundamental e Educação Infantil. Conta também com uma pequena biblioteca que também é laboratório de informática e, duas vezes por semana, recebe crianças para reforço escolar.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pedagoga pela mesma instituição. Professora na Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Ao iniciar o Projeto de Intervenção Pedagógica, pensamos na contação de histórias para as crianças do grupo pré-escolar, uma vez que, ao serem convidados para ouvi-las, logo vinham correndo, buscavam livros na estante e esperavam ansiosas para saber o que iria acontecer.

Desta forma, focamos o trabalho nas narrativas e na possibilidade de aprendizagens, propondo um contato maior e mais dinâmico com livros, cantigas, poesias e diversos gêneros literários. Partindo do entendimento de que a literatura infantil é um caminho que possibilita à criança desenvolver sua imaginação, emoções e sentimentos, começava a elaboração de um novo capítulo na formação dessas crianças de 4 e 6 anos de idade.

As histórias infantis são “mágicas”, cheias de personagens diferentes, imaginários, parecidos com a realidade ou até mesmo muito diferentes de tudo o que já vimos. Quem conhece a importância da literatura na formação de uma criança, quem se propõe a contar uma história, dramatizar um conto, sabe a delícia que é ver os olhos brilhando, as mãos suando, o coração disparado para saber o fim da história, encanta-se com o prazer da leitura e seus benefícios para as crianças.

Ouvir histórias pode despertar o interesse pela leitura, não só dos pequenos, mas dos adultos também, de tal modo a criança que tem acesso à leitura desde muito pequena tem a possibilidade de se aventurar nesse mundo de aventuras e conhecimentos, ampliando sua capacidade de imaginação e ação frente aos acontecimentos reais, já que, ao contá-las, estimula-se o pensar, o desenhar, o criar, o recriar.

O trabalho com as narrativas infantis foi pensado com a perspectiva de ampliar as experiências das crianças com a linguagem oral e escrita, explorar diferentes textos e formas, possibilitar de forma interativa uma variedade de vivências, aguçar a curiosidade e incentivar o aprendizado.

Na tentativa de tornar o contato com os livros um momento prazeroso e de aprendizado, um espaço de diversão e socialização, ficou combinado com as crianças que elas também eram responsáveis pelo material, e, como têm entre 4 e 5 anos de idade, percebeu-se uma preocupação em utilizar, mas também em cuidar, mas não de maneira imposta pelo adulto, pois elas próprias foram criando um elo de cuidado e aprendizado.

Assim, a utilização de narrativas infantis acompanhadas de atividades lúdicas, além de propiciar conhecimentos, propôs a ampliação de repertório, animação, confronto de ideias, entendimentos, dúvidas, alegria, ansiedade e até mesmo um pouquinho de medo ou frustração, já que algu-

mas vezes o que era para ser interessante para algumas crianças pode não ser, e, desta forma, vai se descobrindo um mundo de possibilidades.

Incentivar o contato com livros, a leitura de imagens, a contação de histórias contribui sobremaneira para que as crianças possam sentir-se convidadas a fazer parte do universo da literatura. Neste trabalho, as crianças foram tendo contato com diversos materiais e ampliando as possibilidades de conhecer uma mesma história com enredos variados e diferentes elementos apresentados pela professora.

No primeiro capítulo, intitulado “Criança e infância – considerações norteadoras do projeto”, buscamos apresentar uma síntese dos entendimentos dos estudos e leituras realizados no decorrer do trabalho para melhor compreendermos alguns conceitos que ocorrem neste artigo.

O segundo capítulo, “Organizando espaços, proporcionando vivências e aprendizagens”, traz momentos vivenciados pelas crianças ao organizar os espaços da sala, além de reflexões sobre a importância de se ter no planejamento uma organização dos espaços, a fim de proporcionar contatos, experiências e conhecimentos.

O terceiro capítulo, com o título “Narrativas e imaginação – possibilidades de criação”, tem como objetivo trazer estudos sobre a importância da narrativa, compreendendo as relações existentes entre o conceito de imaginação e a linguagem na perspectiva histórico-cultural.

Para finalizar, apresentamos algumas considerações acerca das propostas vivenciadas pelo grupo, não com o intuito de definir novos conceitos, mas sugerindo a ampliação de definições, contribuindo para que estudos como este possam ser profícuos àqueles que deles necessitem.

## **1 Criança e infância – considerações norteadoras do projeto**

Tendo como base a perspectiva histórico-cultural, que vislumbra a necessidade da mediação do adulto na atividade infantil, a fim de ampliar as relações e enriquecer as aprendizagens, é que foi planejado o trabalho com o grupo do pré-escolar da Escola Municipal Braço São João, localizada no município de Santo Amaro da Imperatriz.

Apresentamos algumas reflexões sobre os conceitos de criança e infância que embasaram o trabalho, compreendendo a infância para além de uma simples fase da vida. De acordo com Costa (2009, p. 22):

A infância é a condição do ser criança, é uma construção social e histórica, não é singular nem estável e sofre constantes mudanças relacionadas à inserção concreta da criança no meio social. Esse processo resulta em permanentes transformações, também no âmbito conceitual e das ideias que a sociedade constrói em relação a esses sujeitos da infância.

Deste modo, consideramos que é nas relações e ações com e no mundo que a criança vai se constituindo um ser histórico-cultural, capaz de socializar, interagir e ampliar seus conhecimentos de e com o mundo, vivendo a sua infância.

Entendendo que cada criança nasce e vive em um determinado contexto social, no qual estabelece diferentes relações interpessoais e que são intermediadas pela relação das diferentes culturas, trabalhar com as narrativas amplia os conhecimentos, na perspectiva de possibilitar trocas, aprendizagens e vivências.

Em um dos momentos de socialização da história “Asas de Papel”, do autor Marcelo Xavier, ao irem observando as cenas, as crianças iam interagindo, relatando suas impressões sobre o que viam e sentiam, ao mesmo tempo em que as comparavam com as sensações e experiências dos colegas, como mostra o registro:

Criança 1: Olha, professora, nessa foto tem um gato e um passarinho...

Criança 2: Eu tenho um gato, ele é branquinho e peludo!

Criança 1: A minha vó também tem, mas eu não! Eu tenho só cachorro.

Criança 3: Lá no parque eu vi um passarinho comendo a comidinha do chão, aí depois ele voou.

Criança 4: Sabia que se a gente fizer uma armadilha, o passarinho entra?

Criança 2: O meu amigo tem um monte de passarinhos, então ele faz armadilhas pra pegar!

Nesse trecho, percebemos que as aprendizagens ocorrem na interação com o outro e com os objetos que cercam a criança. Ao relacionar-se, brincar, contar histórias, ouvir o colega, conversar com outros adultos, a criança observa, aprende, comunica, expressa, vivencia, significa e ressignifica as informações, ampliando assim sua história, suas conquistas, socializando e construindo conhecimentos.

Imersas em diferentes contextos, as crianças têm a possibilidade de viver a infância de modo compartilhado com seus pares, adultos ou crianças, de maneira gradativa. Cabe a nós professores e adultos mediar e ampliar essas experiências, partindo dos conhecimentos sociais e culturais das crianças e do meio no qual estão inseridas, buscando de forma ativa possibilitar e contribuir para o seu desenvolvimento e relação com e no mundo.

## **2 Organizando espaços, proporcionando vivências e aprendizagens**

O espaço é uma dimensão do planejamento e deve proporcionar acolhimento, que qualifique o desenvolvimento da criança, favorecendo brincadeiras, interações e integrações do grupo por meio de elementos com os quais a criança se identifique e de modo que se sinta parte integrante do mesmo, reconhecendo suas necessidades e desejos, possibilitando sensação de segurança e confiança.

Pensar na construção e/ou organização dos espaços na Educação Infantil significa muito mais do que simplesmente propor espaços amplos. Estes devem ser uma marca da relação pedagógica, proporcionando a interação do grupo nas ações coletivas, vivenciando e explorando os mais variados materiais, como também respeitando a individualidade de cada um.

Nessa perspectiva, passamos a mudar e dar movimento aos espaços da sala do grupo. Empurramos mesas, pintamos caixas, penduramos tecidos, separamos livros, organizamos brinquedos, pintamos e desenhemos, colamos e fomos escrevendo as ideias de cada criança, formando nossos espaços de encontros diários com o outro, com as histórias e aprendizagens.

Os livros que antes ficavam dentro de um armário fechado e alto foram colocados em cestas coloridas escolhidas pelas crianças, sobre uma estante baixa, da altura delas, facilitando o acesso. Uma outra caixa foi preparada para receber os livros “doentes”, em que faltavam páginas, que estavam riscados, rasgados ou apresentavam algo que as crianças percebiam não ser bom.

Nos primeiros dias, a alegria era encontrar um livro para poder “consertar” com o auxílio da professora, mas fomos percebendo que o cuidado no manuseio, no trabalho com os livros e outros objetos, como os fantoches, que também passaram a compor o espaço junto dos livros, era cada dia maior; ao mesmo tempo em que se maravilhavam com uma história, cuidavam para que outro dia outra criança pudesse utilizar o livro.

Ao articular e organizar esses aspectos, facilitando as interações das crianças com crianças, das crianças com os adultos, partindo da organização planejada do espaço, permitindo o movimento e exploração das crianças, fomos percebendo o cuidado com os objetos cuja mudança/organização elas haviam proposto, e o movimento das crianças ficou mais dinâmico, mais envolvido nas diversas situações.

Pensando no arranjo espacial da sala (disposição de móveis, brinquedos e objetos) no intuito de promover e facilitar o contato crianças/crianças, crianças/adultos e crianças/objetos, elas puderam encontrar-se e envolver-se, trocando experiências, aprendendo e se desenvolvendo socialmente.

Para que um ambiente educativo promova a educação e o cuidado das crianças de forma integrada, deve estar planejado dentro da multiplicidade de linguagens e das experiências sensíveis significativas a elas, ou seja, construído no contato ativo e sensível com as coisas que nos rodeiam (cores, formas, movimentos, texturas, sons, ritmos, cheiros, sabores...). Destaca-se aqui a importância de possibilitar às crianças a exploração de objetos variados, sons, imagens ao mesmo tempo harmoniosos, confortáveis, seguros e desafiadores.

Para que o trabalho seja significativo, oferecemos diversos materiais às crianças, não restos, supondo que estaríamos “formando” e desenvolvendo as suas capacidades, mas brincamos junto com elas, explorando possibilidades, interagindo, estimulando os fazeres e vivências coletivas, na tentativa de perceber com elas as inúmeras possibilidades e limites dos sentidos.

Assim, o professor que se mostra atento às emoções e ações das crianças propõe momentos e propicia as interações delas com o meio no qual estão inseridas, utilizando materiais variados que possibilitam exploração, aguçam a imaginação, propiciam contatos físicos, experiências, encontros e descobertas com e no mundo, permitindo que conhecimentos sejam ampliados e traduzidos em aprendizagens significativas.

### **3 Narrativas e imaginação – possibilidades de criação**

O trabalho com narrativas propõe que as histórias cotidianas ou não cotidianas na vida das crianças sirvam de base para o desenvolvimento de um projeto de trabalho articulado, significativo e pautado na compreensão da criança como sujeito social.

Como destaca Chagas:

[...] as narrativas fazem parte da vida, são inerentes ao agir humano, são linguagens, portanto comunicam e constituem o processo de objetivação que permite o conhecimento do mundo circundante – a vida cotidiana – e propiciam a inter-relação cada vez mais complexa desse “ser no mundo”, onde se desenvolvem as capacidades humanas (2012, p. 3).

Desta forma, é preciso considerar a constituição da criança, seus gostos, conhecimentos, habilidades, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Ao se encontrarem com as histórias, as crianças vão ampliando suas capacidades cognitivas, o mundo da fantasia se mistura à realidade, dando origem a novas formas de pensar e agir, formando enredos variados, com elementos diferentes, mas que contribuem para a aprendizagem.

Para Girardello,

é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo (2003, p. 10).

Assim, logo na primeira semana de março, quando iniciamos o Projeto de Intervenção Pedagógica com as crianças do pré-escolar, apresentamos o livro “Asa de Papel”, do autor Marcelo Xavier. O livro contém imagens lindas, feitas a partir de bonecos montados com massa de modelar, que vão compondo cada cena e trazem uma mensagem simples que convida a criança a manusear, olhar, contar a história das imagens. E esse foi o nosso “convite” ao trabalho com as narrativas:

Quando você se sentir só, ou não quiser ser apenas mais um na multidão, quando quiser descobrir quem descobriu, quem inventou, como surgiu, nas curtas, médias e longas viagens, ou para ir até o infinito no tempo que dura um grito, nos longos períodos horizontais, para ir à festa do rei, ou viver fantásticas aventuras no mar, para entender o que os bichos pensam da vida, ou atravessar o tempo como se atravessasse uma porta, para saber como é bonito o mundo visto por um mosquito, ou, num instante, sentir a terrível solidão de um gigante, quando o mundo vira uma geladeira e você um pinguim, nos dias chorosos, ou quando a terra se bronzeia, para sentir aquele medinho gostoso, ou quando quiserem fazer você de bobo... LEIA UM LIVRO (XAVIER, 2007, p. 5-23).

Com essa curta história, passamos a explorar outras, e mais outras. Contos, poesias, terror, amor, alegria... Tudo era bem-vindo e explorado, cada livro “achado” em casa, na escola, no amigo era trazido e compartilhado com o grupo.

Entendemos que a narrativa traz elementos mágicos que, misturados ao real, diferentes personagens, enredos, geram conflitos emocionais na busca por soluções e ampliação de conhecimentos. Assim, destacamos um trecho do relatório de vivências do PIP:

Sentados ainda em roda, uma criança levanta-se e pergunta:

Criança: Professora, nesse livro tem um monte de bonecos de menino, como que faz?

Professora: Lembra que falei que esses meninos eram feitos de massinha e fotografados?

Criança: Mas é difícil? Eu sei brincar de massinha!

Grupo de crianças: Eu também, eu também!

Neste momento, as crianças mostraram curiosidade em saber como se faziam bonecos para aquela história, e, como já estava no planejamento, oferecemos massa de modelar de várias cores e tamanhos para que as crianças pudessem montar seus bonecos e outros objetos, da história ou não, possibilitando a experimentação.

Ali surgiram bolas, bonecos, corações, barcos, comidinhas, e alguns “eu não sei, você me ajuda?” ou “eu consegui!” ecoavam pela sala enquanto a brincadeira era desenvolvida.

Ao falar sobre o trabalho com narrativas, Costa (2009, p. 31) diz que

narrar é uma atividade humana tão antiga quanto a existência do próprio homem; esse conto leva a compreender o surgimento da narrativa e sua importância para a constituição do ser social. Sua importância para a formação dos grupos humanos se deu por intensificar a oportunidade de coordenar importantes condutas de sobrevivência em sociedade.

Assim, tendo como base a perspectiva histórico-cultural, percebemos a relevância do tema *narrativas*, explorando e apresentando textos diversos, planejados, oportunizando o contato com o novo, revivendo o já conhecido, atribuindo-lhe novos significados.

Costa (2009, p.31) continua destacando que

[a] humanidade utiliza-se da narrativa de modo a experimentar e reviver emoções ou de vivenciar novas experiências humanas compartilhando-as e planejando ações futuras. No entanto, ela surgiu antes de tudo pela necessidade humana de produzir sua existência como sujeitos sociais. E para produzir a existência, precisa-se, inicialmente, transmitir para as novas gerações as vivências e as experiências humanas, seja por meio da educação ou de uma atividade artística, como a narração de histórias.

Ao propor o trabalho com narrativas, pensando na formação das crianças como sujeitos sociais e de direitos, o trabalho articulado percebeu as narrativas como forma de expressão humana, que também comunica, pois, nas palavras de Barreto (2009, p. 30), “incluir as narrativas no cotidiano da escola é pensar, falar, escutar, ler e escrever – pelos caminhos do real, concreto e histórico – o processo de ensinar-aprender”.

Ao analisar as narrativas como forma de comunicação humana, remetemos à categoria da linguagem, a qual também “exerce um importante papel de mediação entre o ser humano e o mundo” (COSTA, 2009, p. 33). Deste modo, é preciso que haja a possibilidade das crianças ampliarem seus contatos e relações sociais, visando ao desenvolvimento e aprendizagem.

Para Bakhtin,

é por meio da linguagem que a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social (BAKHTIN, 1997 *apud* COSTA. 2009, p. 33):

A contação de histórias às crianças contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de ampliar conhecimentos de maneira lúdica, ativa e participativa. Girardello (2003, p. 2) destaca que “garantir a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação”.

Vygotsky (2009) compreende imaginação como uma atividade importante da mente humana e se refere a ela como sendo uma “função vitalmente necessária” e complexa. Partindo dessa compreensão de Vygotsky, as propostas foram sendo apresentadas propondo a ampliação da imaginação, trazendo novos elementos, oferecendo materiais, possibilitando interação.

A cada história contada para o grupo, elementos eram lembrados pelas crianças, se remetendo a outros momentos; poesias recitadas, contos conhecidos, objetos e brincadeiras iam se entrelaçando e formando novas e diferentes narrativas, como vemos no trecho retirado do PIP:

Criança: “Professora, essa história eu tenho na minha casa, mas é diferente...”

Professora: “Mas o que tem de diferente?”

Criança: “O desenho era outro tipo, o livro era pequeno...”

Professora: “Mas o que você acha das duas histórias?”

Criança: “Acho bem legal, porque nessa tem desenho que mexe, na minha não mexe, mas eu posso fazer de conta que mexe também agora, porque eu já sei, aí vou fazendo outras histórias.”

Professora: “Mas que outras histórias?”

Criança: “Uma história que mexe, que faz barulho com a boca assim: ‘brummm’ (faz barulho como um trovão) e que depois a gente pode fazer diferente no final, porque pode cantar, bater palmas, essas coisas divertidas.”

Ao analisar a imaginação, Vygotsky (2009) a define como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à atividade criadora do homem e, que parte de um conhecimento prévio que vai sendo ampliado, enriquecido, a partir das experiências.

Para Vygotsky (2009, p. 14), “[t]udo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. Podemos afirmar, então, que quanto mais experiências forem apresentadas às crianças, mais dinâmica e ampla será sua imaginação, sendo essa entendida como “base para toda atividade criadora”.

Desta maneira, o trabalho com as crianças, quando é desafiador, com propostas variadas, em espaços planejados, que propiciam a experimentação, a compreensão de acontecimentos, aguçam a imaginação, na perspectiva de oferecer a ampliação dos referenciais, fornece bases sólidas para o desenvolvimento da capacidade criadora, no qual a criança vai compreendendo fatos já vividos e, utilizando-se de elementos da sua cultura e da imaginação, vai atribuindo novos significados e ampliando seu repertório criativo, social e cultural.

## **Considerações finais**

O propósito deste artigo foi verificar as possibilidades de trabalho com as narrativas, partindo da organização dos espaços, tendo um planejamento prévio, dinâmico e motivador, na tentativa de socializar histórias e acontecimentos.

Assim, a criança tem o direito de viver a sua infância de maneira que seus conhecimentos sejam ampliados, as interações façam parte do cotidiano e as vivências possam ser as mais significativas, diversas e intermediadas pelas diferenças, as quais devem ser respeitadas.

Ao ter como item do planejamento a organização dos espaços como ponto a ser destacado, percebemos que, ao fazerem parte das mudanças, a relação das crianças com os objetos a que antes tinham pouco ou nenhum

acesso fez com que o cuidado, a troca, o contato com o outro e com outros materiais fizessem parte do cotidiano do grupo, propiciando maior interação e possibilidades às crianças.

Refletindo sobre as vivências, entendemos que as crianças foram ampliando seus processos imaginativos, sentavam-se para ouvir as histórias, traziam livros, contavam fatos vividos na escola ou na família, mostravam-se curiosas para saber sobre livros, fantoches, bonecos, desenhos; enfim, vários elementos passaram a compor os enredos do grupo.

Portanto, compreendemos que o trabalho com as narrativas, a socialização de histórias, partindo do planejamento comprometido, organizado e articulado com as necessidades do grupo, possibilita às crianças viajar pelo desconhecido, conhecer o novo, compreender fatos, dar novos significados e sentidos ao antes experimentado, ampliando suas experiências, aguçando sua imaginação por meio da linguagem narrativa e sua forma de comunicação.

## Referências

BARRETO, Ana Lêda Vieira. No processo do estudante, há espaço para as narrativas? Escola: um espaço privilegiado para as narrativas. **Presente**, ano 17, n. 66, dez. 2009 - mar. 10.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura. A narrativa literária nas atividades da primeira série do Ensino Fundamental. In: **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil**, 2007, Campinas. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss09\\_08.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss09_08.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2012.

COSTA, Caroline Machado. **Infância, criança, escola nas pesquisas educacionais**. Dissertação de Mestrado. 2009. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0789-D.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação**: a narração de histórias e as crianças pequenas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação da Criança de 0 a 6 anos. Poços de Caldas (MG), 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/gilkagirardello.rtf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 5, n. 4, maio 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 01 out. 2011.

FRAGA, K. R. • *Narrativas infantis: um convite a descobertas e aventuras*

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009. 135 p.

XAVIER, Marcelo. Livro de história infantil: **Asas de Papel**. 2007.

# **Livro... isso é que é vida!<sup>1</sup>**

## **As crianças da Educação Infantil na biblioteca<sup>2</sup>**

*Marilene Terezinha Costa Inácio<sup>3</sup>*

### **Introdução**

Este artigo originou-se da experiência vivida a partir do Projeto de Intervenção Pedagógica, desenvolvido no período de agosto a dezembro, no contexto do Curso de Especialização na Educação Infantil (NDI/MEC/UFSC), no NEI Campeche, situado na Avenida Pequeno Príncipe, no bairro Campeche. O NEI atende 235 crianças com idade entre 0 e 6 anos de idade, que participam ativamente do projeto *Contação de histórias*. Esse projeto, realizado em conjunto com a profissional responsável e professores, garante a todas as crianças uma ida semanal à biblioteca e o empréstimo de livros todo final de semana. A biblioteca também é aberta às famílias diariamente, possibilitando o empréstimo e a utilização do espaço para estarem com seus filhos, lendo e contando histórias.

Pesquisas e estudos como os de Amarilha em *Estão mortas as fadas?* demonstram que a literatura não pode mais ser colocada em segundo plano, como ainda se vê em algumas práticas pedagógicas. Precisa-se dar à literatura o lugar que lhe é de direito no processo educativo. Sabemos também que essa prática não está tão presente nos espaços educativos porque, para muitos professores, a literatura é um conteúdo sem significado, pois não tem um objetivo técnico preciso de obter algum conhecimento (AMARILHA, 1997, p. 45).

---

<sup>1</sup> Frase exclamada por uma criança da Educação Infantil ao entrar na biblioteca.

<sup>2</sup> Orientadora: Prof<sup>a</sup> Débora Cristina de Sampaio Peixe – Curso de Especialização em Educação Infantil (NDI-UFSC). Pedagoga (FURG/RS), Especialista em Pré-Escola (UCPEL/RS), Mestre em Educação (UFSC).

<sup>3</sup> Especialista em Educação Infantil (NDI-UFSC) e em Educação Infantil e Séries Iniciais (UNIVEL/PR). Pedagoga (UNIVALI/SC).

Segundo Luria e Leontiev (1991), a criança não tem ainda o domínio do código linguístico verbal; logo, o que prende a sua atenção é o mundo imaginário, as figuras e todo encantamento. Isso ocorre quando a criança já está no período do jogo protagonizado ou nas brincadeiras de papéis sociais, quando começa a imaginar. Sendo assim, aproveitar esse fascinante gosto pela literatura é o melhor caminho para estimular crianças, mesmo ainda pequeninas, a serem bons leitores.

Objetivou-se contribuir para a discussão por meio do planejamento, da seleção de histórias, da organização e do uso do espaço da biblioteca, além de outros espaços na instituição que estimulem as crianças da Educação Infantil a descobrirem na literatura o prazer de ouvir, contar, ler e saborear histórias.

Foi com a finalidade de contribuir para a prática educativa de meninos e meninas, com idades entre 0 a 6 anos, inseridos na Educação Infantil que se buscou, assim, apontar espaços diferenciados além da sala de atividades para estimular o hábito e a prática da leitura, o uso e cuidado com os livros, o interesse em frequentar e estar em uma biblioteca. Fazer do ouvir, do viajar nos contos de fadas, histórias e aventuras criadas pelos mais espetaculares escritores brasileiros e estrangeiros uma atividade constante no cotidiano da Educação Infantil.

Tomou-se por base a teoria de Vygotsky (1984), na qual a concepção histórico-cultural reconhece o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece no decorrer da vida. E, pautados nesta concepção, pressupõe-se que o processo de ensino-aprendizagem também se constitui nas relações e interações que acontecem nos inúmeros momentos que são oportunizados.

Considerando que as instituições de Educação Infantil são lugares privilegiados, nos quais se sistematiza o conhecimento e o professor é um mediador do saber, é necessário também valorizar outros ambientes dentro do espaço educativo onde o conhecimento também ocorre e se sistematiza. Cabe, então, aos professores proporcionar um mundo de situações, contextualizando as inúmeras linguagens infantis, estimulando as leituras e as escutas e estruturando espaços mágicos e fascinantes.

Para Vygotsky, em seu livro *A formação social da mente* (1984), as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Portanto, o contato com

instrumentos físicos ou simbólicos desenvolvidos em gerações precedentes é fundamental.

O artigo está dividido nas seguintes partes: *Livro é vida... literatura infantil, uma linguagem que encanta: contar, ler, mostrar e dramatizar*, que trata da importância da literatura no desenvolvimento, reflexões sobre o ambiente de leitura e de contação de histórias, de como os profissionais podem atuar na preparação do mesmo e das situações criadas para estimular o gosto pela leitura, atuando na formação cognitiva, afetiva, social e cultural.

A segunda parte, intitulada *Era uma vez... qual história se deve contar?*, ressalta as possibilidades da contação de histórias, seleção de livros e onde estão os livros de literatura infantil. A terceira parte do texto, *Crianças são diferentes: especificidade de cada grupo*, apresenta um pouco das características das crianças que compõem os grupos etários e como a literatura contribui, ampliando ou não o desenvolvimento.

*Biblioteca: imaginação e criatividade* enfatiza a importância da biblioteca no âmbito da imaginação e da criatividade, segundo Vygotsky (1984), e, logo em seguida, as *Considerações finais* sintetizam este estudo.

## **1 Livro é vida... Literatura infantil, uma linguagem que encanta: contar, ler, mostrar e dramatizar...**

Esta primeira parte do texto trata da importância que a literatura infantil tem para o NEI Campeche, onde crianças da mais tenra idade já frequentam a biblioteca e se encantam com o grande acervo composto por mais de 2,500 livros registrados e catalogados.

Segundo Abramovich,

[...] o ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! Essa perspectiva deve estar presente na metodologia da professora que utiliza as histórias de Literatura Infantil em sua atividade com a criança, estimulando-a a imaginar e a se envolver (1993, p. 23).

Será que os (as) professores (as), orientadores (as) e equipe pedagógica têm clareza da importância que possui a *literatura infantil* para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil? Suas práticas são pensadas com respeito e sabedoria quando sentam para ler, contar histórias e colocar o livro ao alcance das crianças? Estas questões nortearão as reflexões.

Descreve-se também a importância do ambiente e como profissionais podem ousar na preparação do mesmo, criando situações para estimular as crianças a envolverem-se nas mais diversas facetas da literatura infantil. Assim, acabam envolvidas por expressões de sentimentos das mais novas emoções e sensações relacionadas ao prazer, à alegria, ao choro, ao medo, à coragem e outros. Um exemplo disso foi a chegada de Edson, 4 anos (G 4), à biblioteca do NEI Campeche. Ele entrou em silêncio, olhou todas as prateleiras, expressou em seu rosto uma admiração, uma surpresa ao ver tantos livros num espaço só. Então abriu os braços, deu um giro completo e disse: – Livros! Isso é que é vida. É tudo seu? A pessoa que organiza a biblioteca respondeu: – Não! É nosso e agora seu também! Você pode levar emprestado, ler aqui ou pedir à professora para ler também. Ele se sentou e começou a explorar alguns livros e relatar a história que via através das imagens.

A criança tem a necessidade de tocar, vestir, sentir, experimentar as mais de cem linguagens, como cita Malaguzzi (1999): “A criança é feita de cem, a criança tem cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem sempre, cem modos de escutar... para cantar e compreender... A criança tem cem linguagens.”

Entende-se, então, que é necessário usar as produções feitas historicamente pela humanidade, principalmente a arte, a música, a história e a literatura. Isso é possível quando o profissional se organiza pensando nos projetos, ambientes, atividades que estimulem nas crianças condições para perceberem, analisarem, experimentarem o mundo real e os imaginários, mergulhando e conhecendo sua própria história, suas origens e as tradições culturais.

Toma-se como exemplo a situação vivida com um dos grupos quando da ida à biblioteca. A contação de história seria numa casinha de bonecas transformada em castelo. Ao passar pela porta da biblioteca, escuta-se uma conversa: – Hoje não vai ter a biblioteca, porque a porta tá fechada. – Olha, tem uma carta colada na porta. O que será que está escrito? – A gente não sabe ler, só você sabe ler, anda, lê, professora! – Aqui diz assim: Caras crianças! Hoje, eu e os livros estamos em outro lugar. Para chegar lá, vocês têm que achar outras pistas e seguir o comando. Boa sorte! Estou esperando!

Ao chegarem ao castelo, deparam-se com a Rapunzel sentada entre almofadas com uma caixa de presente na mão, esperando para contar sua

triste história. Assim, foram percebidas as mais inúmeras emoções, expressões, sentimentos, toques e gestos em cada rosto, em cada corpo, em cada pergunta feita uma sobre a outra, sem tempo para responder. Resumindo, as cem linguagens se manifestando por meio da literatura, que saiu da biblioteca e foi para o castelo.

A contação de histórias é uma prática educativa utilizada a fim de desencadear o gosto pela leitura, atuar na formação cognitiva, afetiva, social e cultural, oferecendo suportes para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a comunidade da qual fazem parte.

## **2 Era uma vez... Qual história se deve contar?**

Qual história contar para essa ou aquela criança? Faz-se necessário buscar informações sobre o desenvolvimento infantil e o processo ensino-aprendizagem, amplamente discutido por Vygotsky (2001) e seus colaboradores.

Proporcionar às crianças, antes mesmo de virem ao mundo, contato com as histórias, músicas, poesias e diálogos, contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação. Vygotsky (1999, p. 128) afirma: “A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”.

Neste sentido, o autor alerta para a possibilidade que a imaginação, a direção da consciência possam ter e se afastar da realidade. Isso é o que deve acontecer quando se conta uma história. Esse distanciamento da realidade é essencial para uma viagem na fantasia, no faz-de-conta, estando lado a lado com a própria realidade.

Quando Vygotsky (1984) diz que, ao brincar, é permitido que a criança apreenda, elabore e resolva situações conflitantes que vivenciou ou então vivenciará no seu cotidiano, a criança neste momento usa suas capacidades básicas, como a observação, imitação e imaginação, para que estas emoções e sentimentos sejam compreendidos mais facilmente.

Leontiev (1991) e Elkonin (1987), autores que trabalham nessa perspectiva, falam de estágios, porém sem enfatizar unicamente a idade como marco, e sim experiências histórico-culturais vividas e bens culturais aos quais as crianças tiverem acesso. Como isso acontece?

Nessa concepção, o indivíduo, quando desenvolve suas atividades, de acordo com as situações reais da vida, adapta-se à natureza, modifica-a,

cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades.

Em sua concepção, Vygotsky (2001) apresenta dois níveis de desenvolvimento mental: o real e o potencial. Nesta divisão, o real corresponde às atividades que as crianças são capazes de realizar sem a intervenção do adulto e das mediações que possa oferecer, pois já as obteve anteriormente e se apropriou delas. O potencial é quando, diante de uma situação nova, a criança necessita da mediação, do estímulo, da ajuda do mediador para se apropriar do novo conceito.

Então cabe concluir que entre esses dois níveis existe um espaço, um momento de apreensão, ou seja, uma distância. Vygotsky (2001) a chama de ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal, que não compreende o desenvolvimento humano como algo fragmentado, compactado em idades, fases ou gêneros.

[...] a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 1984, p.124).

Quando discute o papel do brinquedo, Vygotsky (2001) refere-se especificamente à brincadeira do faz-de-conta, como o brincar de casinha, de hospital, de escolinha, quando a criança usa um cabo de vassoura para ser o cavalo e muitas outras imitações. Cabe também ressaltar o jogo lúdico que há nos livros de contos de fadas, nas fábulas, nas poesias, nas histórias musicadas; este faz-de-conta da literatura infantil é considerado um jogo lúdico.

E onde estão os livros? Acredita-se que os livros, além de estarem presentes nas salas de atividades em cestas e prateleiras de um cantinho, almofadas, tapetes e até mesmo em mesas para que possam ser pesquisados, em um lugar próprio para leitura, pesquisa e preservação do acervo existente nos espaços educativos, merecem estar em um espaço amplo da sala onde possam ser visualizados, explorados, lidos, mostrados e cuidados.

Outro espaço também seria uma biblioteca infantil. “Uma vez tocados pelo condão dos mitos, fábulas, contos de fada, contos populares, é impossível não voltar ao livro da infância” (SISTO, 2001, p. 88).

Partindo deste pressuposto, pode-se dizer que quanto mais cedo a criança tiver contato com livros e sentir o prazer que a leitura oferece, maior é a chance desta criança se apaixonar pelos livros.

Quando espaços, tais como um cantinho, uma sala para leitura ou até mesmo a implantação de uma biblioteca, são organizados, estimulam o gosto pela leitura. E ainda aguçam e proporcionam a buscar os livros de contos, aventuras, quadrinhos, poesias, terror, folclore e outros, a fim de encontrar as respostas para os conflitos, medos, angústias e curiosidades das crianças.

## **2 Crianças são diferentes... especificidades de cada grupo**

Reconhecer as diferenças no desenvolvimento de cada criança, cada uma de acordo com o ambiente onde vive, traz consigo um processo de formação. Elkonin (1987) cita os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam na primeira infância.

a) **A comunicação emocional dos bebês** diretamente com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos 1 ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. O bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo, e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social.

Os bebês podem até não entender todo o enredo de uma história, mas a leitura em voz alta os coloca em contato com outras dimensões das linguagens orais e escritas, e isso faz diferença no seu desenvolvimento, por isso a importância do contato com o livro e do adulto nomear, apresentar o mundo, através da literatura. Miguel foi protagonista de uma experiência marcante, que ilustra com perfeição o parágrafo acima quando foi contada a história Chapeuzinho Vermelho, e as crianças pediam para fazer o lobo várias vezes, experimentando novas emoções e sentimentos. Quando ia sair da sala, ele correu até a porta que estava fechada e se encostou, gritando: – Tu num vaiiiiiiii, tu num vaiiii! – Miguel, tenho que ir, pois a Mari vai contar história para outras crianças. – *Tu num vaiiii. Tenta, tenta ali.* – Apontava para a almofada, mandando sentar. Até convencer Miguel que teria que ir mesmo, levou mais um tempo no qual houve mais uma vez a contação da história.

Podemos perceber a relação entre a fala e a experiência quando Miguel não me deixa sair e pede para sentar e contar mais vezes a história, imitando o lobo, provocando emoções e sensações diferentes.

Para Vygotsky (1984), no primeiro ano de vida há uma sociabilidade totalmente específica e peculiar, em razão de uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais. O primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. São os adultos que cuidam do bebê, e o caminho por intermédio dos adultos é a via principal de atividade da criança nessa idade. A segunda diz que, embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem, obrigando-o a manter uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação que lhe é própria.

b) Em um segundo momento, a atividade principal passa a ser a **objetual-instrumental**, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos, elaborados socialmente, de ação com os objetos, e, para que essa assimilação ocorra, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças, ou seja, por meio da linguagem, a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados pelos homens, organizando a comunicação e a colaboração com os adultos.

A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa.

Por volta dos 2 anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Iniciam-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. O “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (VYGOTSKI, 1984, p. 116).

Uma situação encantadora foi a entrada na biblioteca com o Nino, o boneco de pano feito com as crianças de 2 e 3 anos. Quando perguntado quem era aquele novo integrante do grupo, Ian respondeu: – É o Nino! E ele quer escutar história e pegar livro também. – Mari, o Nino falou que

gostou da história. – Obrigada, Nino! Volte sempre para visitar a biblioteca. Nino sempre ia pegar livros e visitar a biblioteca; mudava de colo, é claro, mas ouvia a história concentrado.

Acontece aqui uma mediação entre o objeto do conhecimento e o sujeito, que aprende a manusear, compreender que aquele livro (objeto) contém uma história.

Dessa forma, o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular. Embora a linguagem constitua uma forma de comunicação com os adultos, para Elkonin (1987), ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos.

c) Na sequência, no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o **jogo de papéis**, também conhecido como brincadeira ou faz-de-conta. Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos.

As brincadeiras da criança não são instintivas, e o que determina seu conteúdo é a percepção que ela tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles.

Durante o desenvolvimento dessa consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira, ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro. Esse pensamento pode ser exemplificado aqui com a atividade que se originou da história de Guilherme Augusto Fernandes, que conta a amizade entre um menino e uma senhora que vivia em um asilo. – Asilo? O que é um asilo?, perguntou Téo, com os olhos arregalados. – É uma casa onde pessoas já bem velhinhas ficam porque a família não pode cuidar ou elas são sozinhas. Vocês já foram a um asilo? Felipe falou: – A minha mãe falou que a SEOVE (Sociedade Espírita Obreiros da Vida Eterna) é um lugar desse aí.

Outros já diziam que não conheciam. Então veio a ideia de visitar a SEOVE, o asilo da comunidade que abriga 23 senhoras que são cuidadas por enfermeiras e voluntárias. Foi marcada e realizada uma entrevista com uma das moças responsáveis, para saber como funcionava o asilo. Brincamos durante semanas com a história e as músicas selecionadas para apresentar às “velhinhas”. O dia da visita chegou. Preparamos uma cesta de frutas e bolachas. Todos vestidos com as fantasias, e a ansiedade tomando conta.

Dramatizamos a história *Chapeuzinho Vermelho* e a *Emília na caixa de costura*. Experiência marcante para uns e, para outros, nem tanto, por ainda não entenderem o estrago do abandono. Não entendiam também as reações de algumas das senhoras puxando-os para um abraço e um beijo.

No período pré-escolar, o que se constata é que as necessidades básicas das crianças são supridas pelos adultos, e elas sentem sua dependência com relação a eles. O seu mundo divide-se em dois círculos: um criado pelos pais ou pelas pessoas que convivem com elas, sendo que essas relações determinam as relações com as demais pessoas; o outro grupo é formado pelos demais membros da sociedade. Com eles amplia-se o mundo real e aguça-se a imaginação, provocando novas criações.

#### **4 Biblioteca: imaginação e criatividade**

Para finalizar, esta parte do texto trata da importância da biblioteca no âmbito da imaginação e da criatividade das crianças. O contato diário com a literatura provoca a necessidade tátil e egocêntrica de ter o objeto totalmente em seu poder. Neste momento aparece o livro como objeto seu, e a solicitação da repetição incansável da mesma história, do mesmo livro, ao levar para casa (prática desenvolvida há muitos anos no NEI Campeche), e até o choro como manifestação de não ser atendidos, quando pedem para contar determinadas histórias.

A capacidade criadora infantil, aqui em específico na Educação Infantil, é de grande importância para o desenvolvimento cultural da criança. Portanto, vale reforçar que o livro é objeto de cultura, pois revela conhecimentos produzidos pela humanidade, a possibilidade de estimular novas pesquisas e, assim, resignificar novos conceitos.

Com o público infantil isso aparece principalmente no faz-de-conta, porque as crianças podem refazer as experiências vividas em seu meio

social, construindo coisas reais de acordo com seus desejos, necessidades e motivações.

O espaço da biblioteca, já tão conhecido pela maioria das crianças, que já frequentaram o NEI nos anos anteriores, torna-se em alguns momentos um lugar de aconchego para onde correm, sem nem mesmo as professoras saberem onde elas foram, e só descobrirem minutos depois, quando são encontradas sobre as almofadas, folheando livros, contando histórias para o parceiro que também saiu sem avisar.

Os clássicos da literatura infantil são, para a maioria, os favoritos, inundando os espaços de sorrisos, de olhares atentos e o choro como manifestação de medo, misturado com o riso que revela a segurança de que não vai acontecer nada ali. O correr atrás e fugir do lobo, ao mesmo tempo, causa euforia, e, mesmo cansados, pedem mais e mais. A gargalhada da bruxa da história *Branca de Neve e os sete anões* provoca arrepios e tremores no primeiro momento. Minutos depois, o pedido: “Faz *di novo*” vem misturado com medo e curiosidade.

No sentido de entender melhor como se dá a vivência de experiências a partir do imaginário, lembramos que Vygotsky (1984) chama a atenção para o casamento que há entre imaginação e realidade, quando se refere à dupla expressão ou à realidade dos sentimentos, ou seja, o respeito à capacidade de retroalimentação de um sentimento ou estado emocional através da fantasia ou imaginação.

A partir da perspectiva histórico-cultural pautada em Vygotsky (1984), compreende-se a necessidade de propiciar a ampliação da experiência da criança, se realmente queremos consolidar bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora, pois a imaginação está sempre condicionada pelos meios materiais da realidade. A literatura amplia o mundo criativo porque fornece elementos para a criação.

Vygotsky (2001) considera que, além do cérebro conservar e reproduzir a experiência, ele também combina, cria e transforma a partir dos elementos existentes na realidade. Constata-se que quando a criança entra em contato com a literatura infantil, uma das mais belas artes criadas pela humanidade, sua capacidade criativa se amplia, pois ela recebe mais elementos para compor sua capacidade criadora.

A arte possibilita, na compreensão de Vygotsky (1984), o início para a expressão de sentimentos e compreensões do mundo, que mostram situa-

ções de como se iniciam os sentidos de um sujeito que estão agregados à objetividade. Ou seja, o que o sujeito desenvolve como expressão artística estará de alguma maneira resgatando a compreensão que o mesmo tem de sua existência no mundo real.

### **Considerações finais**

No transcorrer deste artigo, as considerações de Vygotsky e seus colaboradores foram de extrema importância, sobretudo para esclarecer as características e o desenvolvimento de cada grupo etário de crianças e a sua relação com a literatura no espaço da biblioteca do NEI Campeche, contribuindo, assim, para a discussão em torno do planejamento na escolha de histórias e do espaço organizado para que esta prática aconteça.

Tratou-se também da importância que a literatura infantil tem na referida instituição, na qual, junto com a família, estimulam-se o interesse e o hábito da leitura num processo constante, que começa muito cedo, em casa, amplia-se nas instituições de Educação Infantil e continua pela vida inteira. Crianças que ouvem histórias desde cedo, têm contato direto com livros e são estimuladas, enriquecem seu vocabulário, ampliam seu repertório das cem linguagens, aquelas descritas por Malaguzzi (1999).

Portanto, buscou-se trazer reflexões acerca dos espaços e das histórias propostas para cada grupo etário, de acordo com seus interesses. Por exemplo, professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com intenção, promovendo nas crianças um hábito que poderá acompanhá-las pela vida afora. Além disso, falou-se também dos livros hoje oferecidos e onde eles estão expostos nas unidades de Educação Infantil.

Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet ele não tem muito sentido. Mas quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza dirá que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento. Assim, os adultos, além de oportunizarem o

acesso às mídias diversas, possibilitam também diferentes momentos de contato com a literatura.

Enfim, abordou-se a relevância da biblioteca no âmbito da imaginação e criatividade, segundo Vygotsky, dentro do Projeto de Intervenção Pedagógica *Livro... Isto é que é vida! As crianças da Educação Infantil na biblioteca*, desenvolvido no NEI Campeche, e as experiências que contribuíram para aguçar o interesse de continuar estudando e aprimorando as ideias aqui gestadas, pois a literatura infantil é, sem dúvida, um amplo campo de estudos que exige do professor um contínuo e maior aprofundamento.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993. 174 p.
- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 93 p.
- CEDES. Caderno v. 24, n. 62, Campinas, abr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622004000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100005)>. Acesso em: 19 jan. 2012.
- DEBUS, E. **Festaria de brincança**. São Paulo: Paulus, 2006. 131 p.
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: **La Psicología evolutiva y Pedagogía en la URSS**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. MEC, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.
- LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1991, 165p.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem línguas da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 314 p.
- ROCHA, E. A. C. **A pedagogia e a educação infantil**. Centro de Educação, Florianópolis. Disponível em: <[www.ced.ufsc.br/~nee0a6/rocha.pdf](http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/rocha.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2011.
- SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001. 136 p.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001. 228 p.

INÁCIO, M. T. C. • *Livro... isso é que é vida! As crianças da Educação Infantil na biblioteca*

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 182 p.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 326 p.

# **O desejo de expressão: a linguagem escrita no trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade**

*Patrícia da Silva Coelho<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Ao longo de minhas vivências e observações nas instituições de Educação Infantil, várias inquietações foram surgindo, e entre elas se encontra aquela que selecionei para realizar o Projeto de Observação Pedagógica que culminou nesse artigo – trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil (*Lato Sensu*) vinculado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Desenvolvimento Infantil.

Durante todo o tempo em que venho trabalhando nessas instituições, pude perceber e constatar a necessidade de produções e estudos sobre a creche – instituição que atende crianças de 0 a 3 anos – e, também, que pouco se fala, pouco se considera a respeito da função social da escrita nesta faixa etária.

Assim, tentarei aqui contribuir com uma produção direcionada para esta faixa etária, dialogando um pouco sobre a função social da escrita e a importância de garantir no trabalho com as crianças bem pequenas a possibilidade de desenvolverem as diversas formas de expressão humana como base para, futuramente, se apropriarem da linguagem escrita, pois, diferentemente do que se pensava até há pouco tempo – que a apropriação da escrita acontecia somente no início do Ensino Fundamental –, quero aqui compartilhar a ideia de que a criança já está em processo de apropriação dessa e de outras linguagens desde que nasce.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Infantil e em Psicopedagogia Clínica. Pedagoga, com habilitação em Educação Infantil.

Entendendo a importância da ampliação do trabalho junto às crianças de 0 a 3 anos no sentido acima expresso, desenvolvi um Projeto de Observação Pedagógica com o objetivo de observar se as professoras que trabalham num Centro de Educação Infantil Municipal localizado em São José, Santa Catarina, com um grupo de crianças com idades variando entre 1 ano e meio a 2 anos, proporcionavam, ou não, possibilidades de as crianças desenvolverem o desejo de se expressarem e de que forma garantiam que isso acontecesse. Para direcionar o meu olhar, levei em consideração a organização do espaço da instituição e o tempo destinado às atividades que possibilitavam o desenvolvimento do desejo de expressão da criança e o uso social da escrita.

Após a observação, ao me centrar na elaboração dos resultados, procurei, em primeiro lugar, trazer para este texto uma reflexão sobre o processo de humanização da criança, tomando como base a perspectiva histórico-cultural, discutindo conceitos e ideias sobre desenvolvimento, aprendizagem e apropriação da linguagem escrita nas instituições de Educação Infantil. Posteriormente, encontrar-se-á o relato da observação realizada. Ao longo desse relato, busca-se discutir, sob a luz da teoria que está embasando o presente artigo, a prática desenvolvida pelas professoras junto ao grupo de crianças, numa tentativa de identificar *se e de que forma* elas ofereciam possibilidades de as crianças desenvolverem o desejo de se expressarem. E, por fim, estão algumas considerações finais sobre o que foi discutido.

### **A perspectiva histórico-cultural e o processo de apropriação da escrita pela criança**

Através de sua capacidade de pensar e lutar pela superação de suas necessidades, o ser humano, ao longo de sua história, passou por mudanças e alterações significativas para a evolução de sua espécie.

Para Leontiev (1978, apud MELLO, 2007, p. 88), a criança aprende a ser um ser humano, pois, apesar da importância do aparato biológico, só ele não basta para que ocorra o desenvolvimento humano. Ou seja, é preciso que o sujeito se aproprie da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade, pois é através das relações sociais com parceiros mais experientes que as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas, como a fala, o pensamento, a imaginação, que ajudam a formar e desenvolver sua inteligência e sua per-

sonalidade. Esse processo, chamado de humanização, também é de educação.

Esta forma de descrever o processo de humanização nos mostra uma nova forma de ver a infância, a criança, a educação e as instituições de Educação Infantil, pois, nesta perspectiva, a aprendizagem passa a impulsionar o desenvolvimento. Sendo assim, o professor deve compreender seu papel essencial no processo educativo do processo de humanização e buscar compreender, também, como acontece a aprendizagem para organizar o trabalho na Educação Infantil, de modo que seja intencionalmente o provocador da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas (DAVIDOV, 1988, apud MELLO, 2007, p. 89).

Segundo estudos de Leontiev (1988), Poddiakov (1987) e Venguer e Venguer (1993) (apud MELLO, 2007, p. 93), o desenvolvimento infantil se dá em dois planos. O primeiro é o desenvolvimento funcional, que acontece com a assimilação de conhecimentos e capacidades isoladas que acarretam mudanças, mas não leva a transformações significativas no desenvolvimento geral da personalidade. O segundo diz respeito ao desenvolvimento geral ou evolutivo, que permite a formação de novos níveis de atividade, ou seja, permite a formação de novos níveis de compreensão da realidade pela criança e acarreta transformações significativas em sua personalidade, e está diretamente ligado à atividade principal em cada idade, sendo esta atividade principal o meio pelo qual a criança se relaciona de forma interessada com o mundo que a cerca.

Assim, segundo Vygotsky (1996 apud MELLO, 2007, p. 96), é através da comunicação emocional com os adultos que, no primeiro ano de vida, a criança entra em contato com o mundo, ou seja, aprendendo e desenvolvendo-se pela comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela, percebendo as emoções por meio do toque, da fala e do olhar. Ao final desse período, provavelmente estará andando e iniciando a compreensão da linguagem oral. Na etapa até os 3 anos de idade, a criança precisa aprender por meio da experimentação, da observação e, na atividade com objetos, descobre características e propriedades, exercita a percepção, a linguagem oral e a comunicação. Já até próximo dos 6 anos, a atividade principal da criança é a brincadeira de faz-de-conta, na qual amplia seu conhecimento do mundo, interpreta e compreende diferentes papéis e situações de seu meio social e cultural.

Partindo desse pressuposto teórico acerca das fases de aprendizagem da criança, no que diz respeito à questão da linguagem escrita, já que a criança tem uma atividade principal a cada idade, é necessário respeitar a criança e sua respectiva fase, dando-lhe também atividades que considerem as diversas formas de linguagens que poderão contribuir para a apropriação da escrita. Proporcionar essas atividades, contudo, não significa que seja preciso antecipar a escolarização ou que estejamos entendendo que a criança precisa amadurecer sob quaisquer aspectos.

Contudo, como a escrita é uma das mais importantes invenções da humanidade, pois através dela o homem pôde ter contato com o saber acumulado, proporcionar atividades que contribuirão, posteriormente, para o desenvolvimento da escrita na criança é uma forma de facilitar o processo, já que a criança, como é sabido, tem grande facilidade para aprender. Por outro lado, para Vygotsky (1995, apud MELLO, 2006, p. 183), por exemplo, a criança precisa entender que a escrita é um objeto da cultura que tem uma função social, pois quando ela perceber a necessidade da escrita, para que serve, terá vontade de escrever e, acrescento, de ler. Quando Vygotsky pensava o ensino da escrita, ele lembrava, primeiro, que a escrita não começa quando a criança pega o lápis pela primeira vez; começa no primeiro gesto, quando, ainda bebê, ela tenta se expressar e se comunicar. Com isso, lembrava que a história da escrita do homem é a história do desejo de expressão. Assim, todas as atividades de expressão precisam ser estimuladas e cultivadas se quisermos que as nossas crianças se apropriem da escrita.

Mas quero ressaltar que o trabalho com a linguagem escrita nas instituições de Educação Infantil não deve acontecer de maneira rígida, forçada, obrigatória, com treinamentos, pois, muito pelo contrário, deve ser espontânea, prazerosa e significativa para as crianças. Por isso, de acordo com Mello (2006), mais do que ensinar as letras ou colocar a criança em contato com a linguagem escrita, é preciso possibilitar que a criança desenvolva o desejo de se expressar nas diversas formas de linguagens, através do desenho, da modelagem, da pintura, da colagem, das brincadeiras, da música, do teatro, ou seja, possibilitar vivências significativas que ajudem a criança a ter, mais tarde, o desejo e um motivo para escrever, pois, para querer escrever, ela precisa sentir a necessidade da escrita.

Ainda de acordo com Mello (2006), que toma como base a Teoria Histórico-Cultural, quanto maior e mais diversificado for o acesso da criança à cultura, maior será a contribuição dela para a formação de sua inteli-

gência e da sua personalidade. Sendo assim, é preciso não se esquecer e considerar que em cada idade da vida há uma forma pelo qual o ser humano mais interage com o mundo, e é essa a forma por meio da qual o sujeito mais aprende; sem, contudo, esquecer de que devemos respeitar a criança em todas as suas potencialidades e sempre estimular suas formas de expressão. Além disso, sempre considerar que, mesmo no Ensino Fundamental, a criança não deixa de ser criança; ela apenas se apropriará dos conhecimentos de outra forma.

Neste contexto todo, é relevante o papel do professor, que é peça fundamental ao longo de todas as fases de aprendizagem da criança. Por isso, primeiramente, ele deve assumir o compromisso de conhecer a infância e a criança – tanto no plano teórico quanto na prática. Segundo, promover situações que desenvolvam as múltiplas linguagens das crianças com as quais esteja trabalhando, bem como pensar e organizar o espaço, propondo desafios às mesmas. Mas, para isso, o professor deve ter intencionalidade em seu trabalho pedagógico, de maneira a considerar a vivência plena da infância.

### **Um olhar sobre a realidade**

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil tem uma trajetória que revela as várias funções e papéis que as instituições de Educação Infantil assumiram ao longo do tempo: assistencialista, educação compensatória, escolarizante e, mais recentemente, uma função pedagógica. No que se refere à instituição na qual realizei meu Projeto de Observação Pedagógica, a mesma era de responsabilidade do Estado desde sua criação, em 1982, mas, a partir de janeiro de 2009, passou a ser de responsabilidade do Município de São José, SC. Esta instituição, assim como muitas outras, também passou por mudanças significativas. No início, as práticas pedagógicas eram mais voltadas ao assistencialismo, pois o cuidado prevalecia em relação ao educar: por exemplo, quando as professoras recebiam as crianças, estas professoras trocavam as roupas das crianças por uniformes da instituição e, ao fim do dia, antes de irem embora, as devolviam às suas famílias banhadas e vestidas novamente com as roupas com que elas chegaram. Além desse cuidado, os uniformes usados pelas crianças eram lavados na própria instituição.

Atualmente, a instituição conta com metade do número de funcionários que havia quando era de responsabilidade do Estado. São 52 funcionários, entre efetivos do Estado à disposição, efetivos da prefeitura de São José e contratados em caráter temporário. Atende nove grupos de crianças. Dentre esses grupos, há três grupos que pertencem ao berçário. No geral, há, nesta escola, 186 crianças. O contexto social no qual este Centro de Educação Infantil está localizado é formado por famílias assalariadas e, em grande parte, oriundas de outras cidades ou estados. A maior parte dos integrantes destas famílias possui como grau de instrução o Ensino Fundamental, e poucos têm Ensino Médio ou Superior.

Com a política de municipalização vieram mudanças e outras preocupações, pois até então o Município de São José não atendia crianças de 0 a 2 anos. Mas, a partir dessa política, passou a receber crianças de 4 meses a 6 anos de idade, distribuídas em grupos organizados por idade, respeitando suas especificidades.

A referida instituição, conforme seu Projeto Político-Pedagógico (2010), considera a criança um ser social, cultural, histórico, fruto das relações sociais que estabelece desde que nasce. E, ao pensar suas práticas educativas, tenta seguir a Proposta Curricular do Município (2000), bem como as orientações da Secretaria da Educação do Município, mais diretamente do Setor Pedagógico da Educação Infantil. Apesar de nesta instituição, assim como em tantas outras, nos depararmos com diversas dificuldades – de relações entre os sujeitos, de precariedade na formação de profissionais, de articulação teoria-prática, de divergências de concepções, de troca de funcionários, entre outras –, tenta-se realizar ali um trabalho sério e de qualidade, respeitando a criança e buscando torná-la consciente de seus direitos e deveres.

### **A função social da escrita: é de pequeno que se aprende!**

Foi no contexto acima descrito que desenvolvi meu Projeto de Observação Pedagógica junto ao Grupo II, composto por dez crianças, sete meninos e três meninas, com idades que variavam de 1 ano e 6 meses a 2 anos, acompanhadas de uma professora e uma auxiliar de sala<sup>2</sup>. No perío-

---

<sup>2</sup> Os termos Professora e Auxiliar de Sala são usados conforme nomenclatura utilizada pela Prefeitura Municipal de São José.

do no qual estive junto ao grupo, procurei observar vários momentos e aspectos do cotidiano das crianças no qual ocorrem as vivências das mesmas na instituição.

Quando iniciei as observações no Grupo II, senti-me acolhida pelas crianças e pelos profissionais que ali estavam. E isso se mostrou uma das características marcantes deste grupo, ou seja, o ato de acolher muito bem os recém-chegados, independentemente de pertencer ao grupo ou não.

Para minha surpresa, ao iniciar o trabalho com os bebês, particularmente com o Grupo II, pude constatar que os mesmos não são tão “frágeis” ou “incapazes” como eu imaginava, mas demonstravam muita capacidade e potencialidade para aprender. Esta constatação confirmou o que nos diz a perspectiva histórico-cultural, ou seja, que a criança aprende desde que nasce, e esta aprendizagem acontece através das relações que ela estabelece com o mundo.

Apesar das características particulares deste grupo, isto é, é um grupo cuja faixa etária envolve o sono com horário marcado, a alimentação com hora marcada e as trocas de fraldas em horários diversos, percebi desde o início a quantidade e diversidade das propostas que eram realizadas com eles. Estas atividades ora eram planejadas previamente pela professora, ora atendiam os desejos manifestados pelas crianças no momento das atividades. A professora e a auxiliar procuravam conversar e combinar com as crianças o que fariam juntas. Nestes momentos, era perceptível a interação entre elas (professoras) e as crianças e o respeito daquelas por estas, que eram consideradas como sujeito de direitos, capazes de fazer escolhas.

Observei também que as referidas professoras tinham o cuidado de não generalizar quando se referiam à participação das crianças nas vivências da instituição, evitando usar termos como *todos gostaram, todos comeram, todos dormiram*. Respeitavam a individualidade de cada um. Referiam-se a cada criança pelo nome, diferenciando as experiências vividas por cada uma delas. E mesmo sabendo que nesta faixa etária a linguagem oral ainda está se desenvolvendo, está em constituição, foi possível perceber o quanto as crianças foram incentivadas pela professora e pela auxiliar a se expressarem oralmente.

As professoras demonstravam que entendiam a importância de planejar e garantir no trabalho cotidiano situações que possibilitassem desenvolver o desejo de expressão oral das crianças. Em várias situações do cotidiano, as crianças eram incentivadas a falar sobre seus sentimentos e ex-

pressar suas ideias, como, por exemplo, nas situações em que comemoravam suas conquistas e seus feitos. Quando alguém do grupo conseguia realizar algo ou quando-lhes eram comunicadas boas notícias ou sobre o que iriam fazer em determinado momento, as crianças vibravam e comemoravam com aplausos, abraços, beijos e expressões de contentamento.

Outro momento em que havia um grande incentivo da expressão oral das crianças era o da troca de fralda e higiene. Numa dessas situações, a professora convidou as crianças para que elas ajudassem a verificar quem entre elas necessitava ser trocada naquele momento. Quatro crianças começaram a “olhar” as fraldas das outras e se comunicavam com a professora gesticulando, apontando, falando e “explicando” quem necessitava ser trocado.

Observando as profissionais nesses momentos, também constatei que tinham a preocupação de não deixar as crianças em espera enquanto se ocupavam da higiene das outras, prática recorrente com crianças nesta idade. Elas procuravam se revezar nessa tarefa e planejavam algum tipo de situação para envolver as crianças já limpas ou que ainda o seriam. Parece essas profissionais entendiam que o momento da higiene é educativo e pode ser desencadeador do desejo de expressão das crianças, assim como os momentos de alimentação, de conversa, de pintura, de teatro, de cinema, de dança, de brincadeira, etc.

Assim como nesses momentos citados acima, em vários outros momentos da rotina a professora planejava propostas de trabalhos que impulsionavam o desejo de expressão das crianças. Durante o tempo em que estive observando o Grupo II, muitas propostas nesse sentido foram desenvolvidas, entre elas a de “Cinema” – quando mais dois grupos se juntaram a esse e, com a ajuda do data-show, assistiram a uma animação –, e os momentos de histórias contadas ou lidas, que geralmente levavam a algum outro trabalho de expressão, como pintura, colagem, expressão corporal, entre outras. Também a linguagem musical estava presente em quase todos os momentos vividos diariamente por este grupo, como mostra o trecho abaixo, retirado dos registros da observação:

A auxiliar liga o som e as crianças batem palmas e algumas começam a dançar; ela vai passando as músicas, e as crianças demonstram com gestos, expressões e oralmente que não estão aprovando o que ela está fazendo. Então ela sorri e deixa o CD seguir tocando... (Registro de observação, 17/10/2011).

Ao lado da sala do Grupo II ficava a sala do Grupo I, composto por dez crianças com idades variando entre 4 meses e um 1 e 5 meses. Esses dois grupos usavam um espaço comum denominado de solário, um espaço cercado e ao ar livre. Algumas vezes os grupos frequentavam esse espaço em tempos diferentes, mas outras vezes o frequentavam ao mesmo tempo, o que proporcionava uma maior interação entre os sujeitos. E, quando isso acontecia, as professoras procuravam organizar o espaço de forma a incentivar a autonomia da criança e o relacionamento com os outros e o mundo à sua volta.

Em relação ao espaço, através da forma como pensamos e o organizamos, mostramos a concepção de infância, de educação e de criança que temos. O espaço nas instituições educativas deve acolher, ser acolhedor, acessível às crianças e estimular as interações entre os sujeitos. Além disso, deve favorecer o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo das mesmas. Nas palavras de Malaguzzi,

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, promover escolhas, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva, cognitiva. Tudo isto contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças [...] (LORIS MALAGUZZI, apud GANDINI, 1999, p. 157).

Ficou claro na prática daquelas professoras o quanto consideravam importante planejar o espaço de forma a oferecer às crianças um ambiente desafiador e que possibilitasse a exploração, a brincadeira e o desenvolvimento do desejo de expressão das crianças. E era pensando nisso que, muitas vezes, elas organizavam um ambiente diferente também na sala, após o horário da alimentação das crianças, como, por exemplo, uma casinha com cozinha, quarto, banheiro e sala; ou uma pista no chão com carrinhos de corrida para quando as crianças voltassem do parque; ou ainda, levando uma mesa e cadeirinhas para a sala, já que não havia mesas disponíveis para as crianças nas salas que acolhiam grupos dessa idade, e disponibilizando revistas, para que as crianças se envolvessem após o momento do sono.

Mas os momentos em que as professoras mais possibilitavam a interação e o desenvolvimento da expressão das crianças eram os das brincadeiras. Estas eram planejadas e, geralmente, as professoras brincavam junto com as crianças, indicando que percebiam a importância da brincadeira

para a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas e que a brincadeira é um elemento da nossa cultura. Segundo Vygotsky (1987, apud BORBA, 2006, p. 36), “a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura”. É através da brincadeira que a criança ousa, experimenta, imita e reproduz aquilo que observou, ampliando seu conhecimento do mundo.

E foi num desses momentos de brincadeira que as crianças deixaram transparecer que já estavam começando a entender para que serve um teclado de computador, associando seu uso ao uso social da escrita. A professora havia incluído mais um ambiente na “casinha”, um escritório, e ali disponibilizou para as crianças dois teclados de computador, e, então, duas crianças sentaram e “começaram a digitar”. Uma delas levantou, pegou um “bebê” no berço, o embalou, chegou próximo ao “computador”, pegou na mão do mesmo, mostrou como ele deveria digitar palavras batendo nas teclas e ficou falando pausadamente a palavra *bebê*. Parece que, neste momento, esta criança estava elaborando o seu entendimento sobre a função social da escrita, quando, ao mostrar para o bebê as teclas do computador, fazia o movimento de bater nas mesmas, como se quisesse ensinar ele como registrar aquela palavra.

Outra situação relacionada ao uso da escrita aconteceu no primeiro dia em que cheguei para observar esse grupo. Comecei a observar e abri meu caderno para registrar o que estava vendo. Então, uma menina saiu de onde estava, sentou-se ao meu lado e perguntou se aquele caderno era a minha “genda” (agenda). Essa criança demonstrou um entendimento de que numa agenda usamos a linguagem escrita para registrar algo, evidenciando, talvez, o uso que se faz da escrita em determinadas situações.

No entanto, foi possível observar que a organização do espaço da sala não previa a possibilidade de as crianças terem livre acesso a materiais que incentivam o uso da escrita, como papéis, cadernos, blocos, lápis coloridos, giz de cera, evidenciando o quanto os adultos que organizam o espaço para atender crianças dessa faixa etária ainda desconhecem a importância de as crianças estarem em contato com esses tipos de materiais que facilitarão, mais tarde, a própria aquisição da linguagem escrita. Ou talvez até tenham este conhecimento, mas, por precaução, evitam disponibilizar lápis e giz para evitar “acidentes”.

Era na construção de um painel coletivo na parede da sala que a escrita aparecia de forma mais evidente para as crianças. Ali, a professora e a auxiliar iam fixando letras de músicas, desenhos, dobraduras, pinturas e legendas que contavam um pouco sobre a história daquele grupo. Mas, embora elas não percebessem, em muitas situações as crianças demonstravam interesse pela linguagem escrita, como, por exemplo, numa determinada situação que se repetiu três vezes. Enquanto realizava minha observação na sala e registrava o que via, distraidamente acabava deixando cair minha caneta, e, quando isso acontecia, um menino saía de onde estava brincando e vinha correndo pegar a caneta para me devolver e, assim, aproveitava para ficar olhando o que eu estava escrevendo. Parece que a sua curiosidade recaía sobre o modo como eu fazia aquilo, talvez querendo entender como era possível um objeto deixar marcas sobre o papel que, com certeza, significavam algo.

### **Considerações finais**

Ao observar este grupo, relacionando a prática com a teoria, foi possível entender muitas coisas que contribuíram para a minha formação. Desta forma, ao concluir o curso de especialização, consigo perceber o quanto essa relação foi importante para minha transformação e crescimento profissional.

Compreendi, entre outros aspectos, que aquelas profissionais faziam um trabalho pensado, planejado e comprometido, mas que nem sempre tinham consciência de que estavam contribuindo com suas práticas para que futuramente as crianças desenvolvessem o desejo de se apropriar da linguagem escrita. Isso, por outro lado, fez-me perceber a importância do conhecimento teórico para o desenvolvimento mais consciente e seguro das nossas atividades profissionais.

Sob outro aspecto, ficou claro que, em relação a trabalhos desenvolvidos com as crianças bem pequenas, falar em linguagem escrita ainda pode causar espanto. Mas é possível entender tal espanto, pois ainda há uma compreensão de que a aquisição dessa linguagem está diretamente associada à aprendizagem das letras, ao aspecto técnico, e não ao fato de a escrita ter sido criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação. Mesmo que, no cotidiano das creches, as professoras desen-

volvam trabalhos que proporcionem às crianças o desejo de se expressarem, nem sempre nos objetivos está contemplada a escrita como uma das linguagens, entre tantas outras, da qual as crianças precisam se apropriar, pois se crê que essa apropriação da linguagem seja função a ser trabalhada apenas do Ensino Fundamental.

Parece que a formação das profissionais com as quais desenvolvi este projeto nesta instituição não as preparou para práticas pedagógicas que visassem ao desenvolvimento do desejo de expressão relacionado à linguagem escrita. Há necessidade de nos apropriarmos de muitos conhecimentos para pensar a nossa prática, e só conseguiremos isto com a formação, seja ela inicial ou continuada. Portanto, é necessário rever o currículo dos cursos de graduação, pós-graduação e formação em serviço, de modo que contemplem uma visão mais ampla da aprendizagem da linguagem escrita na Educação Infantil. Uma visão que não só extrapole o ensino da técnica apenas, mas que compreenda a escrita como um objeto da cultura que tem uma função social, garantindo, no trabalho com as crianças bem pequenas, a possibilidade de desenvolverem as diversas formas de expressão humana como base para, futuramente, se apropriarem da linguagem escrita.

Sabemos que nossas experiências pessoais e profissionais são elementos condutores de nossa prática e somos responsáveis por contribuir para o desenvolvimento das crianças nas instituições de educação. Porém, quero reafirmar a importância da teoria, pois a mesma nos ajuda a interpretar o que vivenciamos junto às crianças e, com certeza, oferece-nos subsídios para ampliar o universo cultural das mesmas.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010, p. 1-12.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 33-45.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

GANDINI, L. espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARD; GANDINI; FORMAN (Orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

MELLO, Suelly Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Mann, 2006. p. 181-192.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007. p. 83-104. 2007.

PREFEITURA Municipal de São José. Projeto Político-Pedagógico do Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Fátima. São José, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular – Educação Infantil, p. 19-33. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>>. Acesso em: 10 set. 2010.

SECRETARIA de Educação e cultura. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José/SC: uma primeira síntese. São José, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semnovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# Brincando com poesia: a arte de se deixar levar pelo encantamento

*Angela Dirce Vieira Magliocca<sup>1</sup>*

## 1 Introdução

Ao iniciar o curso de Especialização em Educação Infantil, nós cursistas fomos informados da necessidade de elaboração de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) e de, posteriormente, escrever um artigo com os dados coletados a partir da aplicação prática do referido projeto. Inicialmente esta ideia gerou-me muitas dúvidas e questionamentos, mas, com o passar do tempo, as disciplinas e as reflexões proporcionadas por elas foram dando suporte e bagagem para minha prática como professora de Educação Infantil, abrindo um leque de possibilidades para a escrita do projeto.

Tendo em vista a discussão e a reflexão que vêm ocorrendo no curso, em torno da área da Educação Infantil, e a aproximação com o grupo de crianças de 3 anos a 6 anos de idade no qual atuei como professora, procurei elaborar um projeto de intervenção que partisse, principalmente, do interesse e das necessidades do referido grupo.

Após levar algumas poesias para apresentar ao grupo, percebi que as crianças demonstraram um grande interesse por esse gênero textual. Isto é facilmente compreensível quando consideramos que a criança entra em contato com a poesia desde muito cedo, “se reconhecemos a poeticidade emanada das cantigas de acalanto, verdadeiros poemas de afagos, que estão presentes no imaginário infantil [...]” (DEBUS, 2006, p. 49); ou quando observamos o encantamento delas por brincadeiras, como parlendas, lengalengas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda. Segundo Debus (2006), quando nos utilizamos dessas brincadeiras, estamos inserindo a criança na literatura oral, básica a para formação de leitores. Além disso, percebi na

---

<sup>1</sup>Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina e Pedagoga.

poesia um potencial para um trabalho instigante e prazeroso para as crianças. Assim a defini como temática principal do PIP.

Dessa forma, comecei a elaborar um PIP destinado ao trabalho que, logo após, foi realizado no Núcleo de Educação Infantil (NEI) João Machado da Silva, o qual está localizado no bairro Agrônômica, em Florianópolis, desde 1992. Atualmente o NEI atende 93 crianças com idades entre 2 e 6 anos, inclusive de vários outros Estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Bahia e Paraná.

## **2 Um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil e a elaboração do Projeto**

É recente o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança de frequentar a creche e pré-escola e como parte da educação básica brasileira. Para que isto se consolidasse, houve muitas discussões, e o trajeto foi longo. Ainda hoje caminhamos em busca de uma educação de qualidade e que respeite a criança como um sujeito de direitos.

No início, essa caminhada esteve muito vinculada às ações da iniciativa privada, destinada às classes mais favorecidas, e da filantropia, para classes menos favorecidas. Foi apenas a partir dos anos 1930 que o Estado passou a dar mais atenção à educação das crianças pequenas. Segundo Kramer, de 1930 a 1980, verifica-se no Brasil a multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade (KRAMER, 2011).

É a partir dos anos 70, com os movimentos feministas, que se começa a pensar na educação das crianças como direito, como salienta Faria:

As feministas, tendo lutado pelos direitos de a mulher trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, lutaram também, no Brasil, nos anos de 1970, pelo direito de seus/suas filhos/as à creche – o que garantiria que os outros direitos feministas fossem garantidos. Agregaram a esta mesma luta, nos anos de 1980, o direito das crianças à educação anterior à escola obrigatória. Assim, agora sujeitos de direitos, as crianças pequenas também serão legisladas (FARIA, 2005, p. 1015).

O direito de as crianças de 0 a 6 anos de idade a uma educação passa a ser assegurado pela Constituição de 1988 (no art. 7º, inciso XXV, e no art. 208º inciso IV). E essa etapa da educação ganha uma sistematização com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (FARIA, 2005). No entanto, ainda permaneceu a visão de assistencialismo para crianças de 0 a 3 anos de ida-

de, e uma visão mais escolarizante para crianças de 4 a 6 anos.

A partir de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, que “prevê padrões mínimos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil” (CAMPOS, FULLRAF e WIGGERS, 2006, p. 92), podemos pensar em uma melhoria nessa primeira etapa da educação básica; mas “a distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da educação infantil no país” (CAMPOS, FULLRAF e WIGGERS, 2006, p. 93).

A história de como se constituiu e vem se constituindo a Educação Infantil brasileira está entrelaçada a muitos fatores; ou seja, sempre esteve vinculada a questões como: o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, a influência das pesquisas dos países desenvolvidos na área da educação, da psicologia, da antropologia e da sociologia voltadas à criança e à infância, à luta pelos direitos da criança e seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos.

Dessa forma, podemos perceber que a história não é estática, mas está em constante movimento, e este movimento reflete um todo. Por isso, podemos partir do pressuposto de que infância sempre existiu nas diferentes épocas e sociedades, porém sob concepções diferentes. E a criança é o centro dessa etapa da vida, ela se caracteriza como um ser humano de pouca idade, concreto, social, historicamente construído e que faz parte da cultura na qual está inserido.

Atualmente, compreendemos como infância a condição social de ser criança, algo que veio se construindo gradativamente ao longo da história (PINTO e SARMENTO, 1997). Segundo Arroyo, com a necessidade das mulheres de trabalharem fora de casa, o cuidado das crianças deixou de ser apenas da família e passou a ser também do Estado, constituindo a infância como categoria social: “A infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo” (ARROYO, 1995, p. 89).

Assim, no Brasil e em outros países, a criança passa a ter uma maior visibilidade, e, em 1989, é promulgada a Convenção dos Direitos da Criança, composta por 54 artigos, para assegurar o bem-estar das crianças. Esta Convenção foi ratificada por muitos países, inclusive o Brasil, que, a partir de então, publica o Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, apesar de existirem leis para assegurar que esses sujeitos de pouca idade tenham proteção, saúde, boa educação, entre muitos outros direitos, acaba

acontecendo o mesmo que ocorre com as legislações brasileiras acerca da Educação Infantil: permanecem apenas no papel.

Fica cada vez mais evidente a necessidade de se refletir sobre o que vem sendo escrito acerca da Educação Infantil e da criança – teorias, legislações, orientações – e começar a colocá-las em prática, de forma a garantir os direitos da criança e investir em uma educação de qualidade.

Como bem coloca Rocha, em seu texto que subsidiou a elaboração das Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para Educação Infantil do Município de Florianópolis, Santa Catarina, precisamos partir do interesse da criança, visto que esta já possui uma bagagem cultural, uma história. É preciso articular de maneira planejada o saber que a criança já possui com novas experiências, promovendo novos saberes (ROCHA, 2010).

E, procurando garantir que o conhecimento prévio da criança e o seu interesse sejam levados em consideração na hora de elaborar um projeto, de escrever os planejamentos, Oliveira aponta de forma clara como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil definem currículo e chama a atenção para as experiências e saberes da criança, ressaltando a ação mediadora do adulto, ao declarar que

[a] definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, p. 05).

Segundo o Projeto Político-Pedagógico do NEI João Machado da Silva, é preciso atender a criança garantindo-lhe o pleno desenvolvimento, partindo do seu conhecimento prévio para ampliar seus conhecimentos. Dessa forma, no NEI, trabalha-se no sentido de proporcionar às crianças a apropriação de novos conhecimentos a partir de suas experiências, ampliando a estas e possibilitando a elas compreenderem o mundo do qual fazem parte. Os professores, neste caso, assumem com intencionalidade seu trabalho na organização de projetos, planejamentos, registros e reflexões.

E foi a partir deste olhar que pude perceber junto às crianças que, quando levei algumas poesias de diferentes autores e as coloquei em um Varal de Poesias, surgiu um grande interesse por esse gênero literário, o que acabou instigando o grupo para o prazer e para a curiosidade em relação à

poesia, em especial, a poesia *As meninas*, de Cecília Meireles. Ao escutá-la pela primeira vez, logo pediram que a lesse novamente, estendendo-se essa leitura a outros dias.

Sabendo do interesse do grupo pela poesia, a supervisora da instituição, em um de nossos encontros para discutir sobre a prática, rever planejamentos, refletir sobre os registros, me emprestou o livro *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles<sup>2</sup>, repleto de poesias da autora. No outro dia, levei-o para a sala e, no momento da roda, fiz a leitura de um dos poemas, *Leilão de jardim*. Comentei para o grupo que era da mesma autora do poema de que haviam gostado tanto, e logo veio a pergunta, feita por uma das meninas de nosso grupo:

– Mas, prof., quem é essa Cecília Meireles?

E, assim, deu-se início ao projeto, pois por que não se aventurar no mundo da poesia para ampliar o repertório linguístico, por meio das artes plásticas, cênicas, criando estratégias que pudessem levar as crianças a ampliarem seu modo de ver e entender o mundo do qual fazem parte? E o que começou com apenas algumas poesias, para mexer com o imaginário e o sentimento das crianças, mais tarde se transformou em uma grande brincadeira; como aponta José:

Poesia é jogo de palavras. Poesia é brincar com as palavras, com o sentido delas, com as rimas, aliterações, assonâncias, onomatopeias e repetições, com a pontuação livre, permitindo leituras expressivas e criativas. Poesia é brincar com os sons das palavras, com a música, o ritmo e a harmonia que as palavras têm, para soarem gostosamente nos ouvidos (JOSÉ, 2003, p. 85).

E foi por meio das poesias de Cecília Meireles que encontrei o caminho para enriquecer as experiências das crianças e, assim, mexer também com o imaginário delas, pois, como bem nos coloca Barbosa, “o sensível é o primeiro ponto de apoio que a criança encontra para a futura criação” (BARBOSA, 2007, p. 134).

Segundo Vigotski, a imaginação é um elemento fundamental, ou seja, “[...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária” (VIGOTSKI, 2010, p. 20). E em seus estudos sobre imaginação e criação na infância, Vigotski também ressalta a importância da ampliação de experiências.

---

<sup>2</sup> MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2010, p. 25).

Torna-se imprescindível, portanto, ampliar as vivências e conhecimentos das crianças e dar asas à imaginação delas, para que, junto com a narração, ou melhor dizendo, ao declamar, ouvir, vivenciar situações com poesias, elas possam imaginar e experimentar situações significativas, criando e recriando diferentes possibilidades.

Segundo Debus,

[a] poesia tece sua contradança no espaço das coisas visíveis, na chuva rolante que lava os telhados, no vento descabelado que trança os ares, no gesto cortês do enamorado. Em cada visão/ação um convite para o bailado ritmado de cores e sons. Porém, para senti-la, exige-se um olhar que ultrapasse o limite do visível, um desprendimento muitas vezes doloroso daquele que está habituado com a engrenagem mecanizada da vida contemporânea ou impossibilitado de ver além do concreto que se estende sobre sua janela [...] (DEBUS, 2006, p. 54).

A partir dessa compreensão, trabalhamos junto com as crianças diferentes formas de se encantar com a poesia, indo muito além da palavra escrita, mas criando estratégias para que a criança pudesse se expressar utilizando diferentes linguagens.

### **3 Conhecer, vivenciar, experimentar, sentir a poesia...**

Pensar o planejamento na Educação Infantil é, antes de tudo pensar na criança concreta, que possui uma história, que pensa, que é criativa, que faz parte de uma cultura. Outro ponto importante na hora de planejar é ter claro que, além de a professora ter o papel fundamental no momento de colocar em prática o planejamento, demonstrando compromisso com sua profissão, se ela não tiver construído uma relação de respeito e afetividade com as crianças, tanto pequenas quanto maiores, não será possível “elaborar um planejamento bem planejado” para ser trabalhado na Educação Infantil (OSTETTO, 2000, p. 190).

Foi assim que o PIP foi elaborado, ou seja, a partir do vínculo construído com o grupo, da clareza da responsabilidade e do compromisso do professor com a formação das crianças; pela consideração das necessidades

e interesses demonstrados pelo grupo; além de muitas conversas, observações e reflexões junto ao grupo. Em sua composição, muitas situações significativas estiveram presentes na busca de novos conhecimentos.

Segundo Gebara, o

[...] traço central do texto poético coincide com uma das características do ser humano, principalmente na infância: a experimentação do mundo, na tentativa de exprimir e compreender o que o rodeia, a partir de elementos já dados (GEBARA, 2002, p. 13).

Nesse sentido, a educação é um processo de humanização, a partir do qual a criança irá se apropriar ao máximo da cultura tanto material quanto intelectual que a rodeia. Entre as diferentes apropriações importantes e necessárias para a criança, destacamos a escrita, não como forma apenas de codificação das letras, mas sim entendendo sua função, seu significado, sua importância em nossa sociedade, pois, como nos alerta Mello,

[...] a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social [...]. A escrita registra nosso desejo e necessidade de comunicação e expressão; a vivência de experiências significativas cria necessidades de expressar-se e comunicar-se (MELLO, 2006, p. 183).

Por isso, na Educação Infantil, como também nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é preciso trabalhar com a criança as diferentes linguagens para que ela possa expressar o que está sentindo, seja por meio do desenho, da pintura, do faz de conta ou da fala, atividades estas fundamentais, que formam a base para aquisição da escrita (MELLO, 2006).

Assim, partindo da ideia da importância de se conhecer o autor das histórias, em nosso caso, a autora das poesias, juntamente com o interesse do grupo em saber quem foi Cecília Meireles, apresentei às crianças um pequeno livro que produzi com alguns dados, retirados da *internet*, sobre a vida desta autora. Tal livro foi feito com material diferente, cortiça, para fazer analogia dos diferentes materiais com as diferentes palavras utilizadas por Cecília em suas poesias. Isso gerou no grupo também a curiosidade em saber que material era esse, a cortiça, levando-nos a pensar em algumas hipóteses e depois conhecer sua origem.



Sentindo e conhecendo um novo material, a cortiça. E conhecendo um pouco sobre a vida de Cecília Meireles.

Um dos acontecimentos da vida de Cecília Meireles que não poderia ficar de fora deste livro é o fato de esta grande poetisa ter organizado a primeira Biblioteca Infantil no Brasil. Para o nosso grupo, este dado foi algo muito importante, já que havíamos feito recentemente um passeio à Biblioteca Municipal de Florianópolis. E, ao ler tal informação no livro, o grupo logo a associou ao passeio.

Depois de conhecermos um pouquinho sobre a vida desta poetisa, mergulhamos em seus poemas, do livro *Ou isto ou aquilo*, tendo como princípio o que nos escreve Mello sobre a importância que devemos dar às atividades

[...] que julgamos típicas da educação infantil – ainda que, muitas vezes, nem na educação infantil reservemos tempo para elas. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz de conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2005, p. 24).

Nesta perspectiva, em outro momento, fiz ao grupo a proposta de encenarmos a poesia *As meninas*. Para isso confeccionamos o cenário, uma janela, a partir de uma caixa de papelão e papietagem, pois, na poesia em questão, a janela era o objeto central para o desenrolar da encenação. Com isso, oportuneizei às crianças o contato com as artes cênicas, promovendo oportunidade para que se expressassem na forma oral e gestual.

Embora, a princípio, tivesse planejado ensaiarmos uma peça teatral para depois a apresentarmos, não foi isso que ocorreu. Como bem sabemos, nem tudo que planejamos ocorre exatamente como pensamos. Assim, quando percebi que o grupo não demonstrava interesse pelos ensaios,

mudei de estratégia, deixei o cenário à disposição das crianças, pois o objetivo central da atividade era que elas vivenciassem, brincassem com a poesia. Por isso, deixei-as à vontade para explorar o material e a imaginação.

Com esta atitude, foi isso mesmo que ocorreu. As crianças entraram no clima de faz-de-conta e se deixaram levar pela fantasia da poesia *As Meninas*, repetindo-a, criando novos trocadilhos e a ressignificando.

Poesia infantil é uma brincadeira com os vários sentidos das palavras, o trocadilho, a ação dinâmica das palavras, das imagens poéticas, das metáforas e outras figuras de linguagem. A poesia procura dizer o que já foi dito em uma linguagem sempre nova, imprevisível (JOSÉ, 2003, p. 85).

Dando continuidade às diferentes linguagens, ao declamar a poesia *O passarinho no sapé*, fazendo a comparação de como a Cecília brincou com as palavras, brincamos com tinta guache, fazendo pinturas utilizando diferentes materiais – canudinho, escova de dente e bolinha de gude. Assim, fizemos produções artísticas, emolduradas com tampas de caixa de sapato, decoradas com papel crepom. No final, cada criança colocou o nome em sua produção artística.

Foram momentos muito ricos, desde conhecer a poesia, suas palavras, seu encantamento, expressar os sentimentos e os desejos, por meio da pintura, até o momento de nomearmos a produção artística e a colocarmos em exposição junto com algumas poesias que já conhecíamos do livro. Nas fotos a seguir, um pouquinho dessa experiência:



Para que as crianças tivessem bastante contato com as poesias do livro de Cecília Meireles que estávamos utilizando, *Ou isto ou aquilo*, pendurei pela sala três cartolinas dobradas (estilo sanfona) contendo as poesias. Assim, a qualquer momento as crianças poderiam manuseá-las, tentando decifrar o código por si mesmas ou solicitando a nós, as professoras, que

fizéssemos a leitura da poesia desejada. A experiência se mostrou riquíssima, já que as crianças se interessaram e ficaram ainda mais atraídas pelas poesias, assim como pela palavra escrita.

Trabalhando nesse sentido de disponibilizar o código da escrita alfabética, mas sempre com o cuidado de dar sentido à palavra escrita, planejei a organização de um espaço aconchegante, que chamamos de Canto da Leitura. Confeccionamos, então, para este espaço, duas almofadas, que pintamos com tinta de tecido, e uma capa para colocarmos em uma cobra de espuma, na qual fizemos desenhos com giz de cera. Em uma almofada colocamos a poesia *As meninas* e, na outra, *Para ir à lua*. Na capa, enquanto as crianças desenhavam, eu ia escrevendo o título de algumas poesias que estavam espalhadas pela sala.

Ao organizar o espaço, coloquei também um armário com livros e os cadernos individuais de cada criança, para que pudessem utilizar esses materiais à vontade. Isso resultou em um local realmente acolhedor, do qual as crianças puderam desfrutar de inúmeras maneiras, criando e recriando diferentes situações. A seguir algumas fotos para ilustrar estes momentos:



Por meio da poesia *A chácara do Chico Bolacha* fomos levados a pensar em alguns animais e criamos dobraduras para brincarmos em sua chácara, dando visibilidade às palavras e brincando com elas. Isso foi muito divertido e exigiu bastante a concentração das crianças na hora de criarem seus animais por meio da dobradura.

Partindo da ideia de que a poesia mexe com nossas emoções, nossos sentimentos, confeccionamos mandalas, trazendo ao grupo o significado deste objeto cultural e universalmente conhecido, fazendo analogias com o caleidoscópio e com as poesias de Cecília. O grupo participou destes momentos com muito interesse e curiosidade. As crianças queriam observar as figuras formadas pelo caleidoscópio, tocar, sentir, entender a mandala.

Depois de dialogarmos em roda, colocamos a “mão na massa”. Pintamos figuras de diferentes mandalas e as colamos em um dos lados de um CD. No outro lado, pintamos com cola colorida e colamos nele a foto de cada criança; assim, produziu cada uma a sua mandala. Depois cada uma escolheu uma das poesias que estavam espalhadas pela sala, e as penduramos nas mandalas. Algumas crianças já sabiam exatamente qual a poesia que iriam escolher e onde ela estava.



Conhecendo uma mandala.



Observando as figuras de um caleidoscópio.



Exposição de nosso trabalho com as mandalas.

Todos os momentos do projeto foram registrados tanto de forma escrita, por meio da observação e da escuta atenta, quanto fotográfica, para que posteriormente se pudesse refletir sobre como ocorreram essas vivências, como as crianças participaram delas, o que deu certo e o que precisaria ser repensado, como nos alerta Rocha:

Inserem-se, assim, na docência da Educação Infantil, ferramentas imprescindíveis da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais para estes fins (ROCHA, 2010, p. 18).

Percebi, portanto, a importância da observação e do registro, para poder refletir sobre o planejamento e ver como as situações significativas proporcionaram a ampliação do conhecimento às crianças. Ressalto aqui a ação intencional da professora como um fator primordial para o andamento dos projetos e planejamentos, visando sempre ao conhecimento, como foi possível perceber neste projeto.

O grupo em geral se debruçou e se deixou levar pelo encantamento das poesias desse gênero textual, o qual nos possibilita um leque de opções a serem trabalhadas com as crianças, de forma a ampliar seus conhecimentos, trabalhar com seus sentimentos e mexer com a imaginação delas.

Por meio do projeto, o grupo se tornou mais unido. Podemos dizer que seus integrantes viraram cúmplices na busca pelo conhecimento, um ajudando o outro a entender a poesia, familiarizando-se com o código da palavra escrita, dando sentido e significado a ela, ao mesmo tempo em que criavam, brincavam, sentiam por meio das poesias de Cecília Meireles.

Este projeto foi uma demonstração de que o trabalho pedagógico, além de precisar ser intencional e proporcionar a ampliação dos conhecimentos e das vivências das crianças, pode fazer tudo isso de forma desafiadora e encantadora, como foram os momentos vividos pelo grupo misto V e VI no ano de 2011.

## Referências

- ARROYO, Miguel G. O significado da Infância. In: I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL “A educação infantil nos Municípios: a perspectiva educacional”. **Anais...** Brasília, Ministério de Educação e Desporto, 1995. p. 88-92.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Legislação e propostas curriculares: há lugar para imaginação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. S. (orgs.). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 121-139.
- CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.
- DEBUS, Eliane. A poesia: a criança e a iniciação literária. In: \_\_\_\_\_. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006. p. 49-61.
- FARIA, Ana Lucia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. São Paulo: Cortez, 2002. 167 p.
- JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003. 104 p.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2011. 140 p.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; GOULART, S. A. (orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

\_\_\_\_\_. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: **Vygotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas Diretrizes. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096)>. Acesso em: 11 out. 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p. 175-199.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. **As crianças**: contextos e identidades. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 1997. p. 09-29.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO do NEI João Machado da Silva. Florianópolis, 2011. 45 p. (documento não publicado).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo, 2010. p. 11-20.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2010.