



PENSAR E FAZER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Subsídios para a prática



PINDAMONHANGABA/SP
2018





PREFEITURA DA CIDADE DE PINDAMONHANGABA

Isael Domingues

Prefeito Municipal

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Júlio César Augusto do Valle

Secretário Municipal de Educação e Cultura

DIRETORIAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Alcemir José Ribeiro Palma

Diretor do Departamento de Cultura

Luciana de Oliveira Ferreira

Diretora do Departamento Pedagógico

Rosemeire de Oliveira Nascimento

Diretora de Administração da Educação e Cultura

GESTORAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Silvia Gonçalves de Albuquerque

Elaine Grazieli Garcia de Andrade

Elaine de Abreu Prolungatti

Ione de Almeida Barbosa

Irene Ribeiro de Aguiar Mello

Letícia Aparecida de Souza Pedroso Bento

Luciana Simonetti Garcia dos Santos

Maria Aparecida Pedroso Rocha Pena

Marta do Nascimento Bicho Freitas

Miriam Alves da Silva

Rosalina de Fátima dos Santos Picolo

Roselaine Moreira de Almeida



SUMÁRIO

A sincronicidade entre a formação continuada de professores, a formação inicial e as Redes de Ensino para a valorização da Educação na 1ª. Infância 05

Cristina Nogueira Barelli

Entrevista 10

Franciele Busico Lima

Os desafios e as práticas inclusivas com a 1ª infância 15

Angela Di Paolo Mota

Territórios educadores – cidade aprendiz 23

Caio Martinez de Almeida

Movimentando-se: as práticas culturais e o lúdico 35

Liliane Damascena

Leitura, contos e encantos 47

Tatiana Prieto Pereira

Linguagens expressivas na creche 61

Claudia Laloni Tucci

Identificando sinais de risco na 1ª infância: o olhar do professor e as práticas inclusivas 69

Angela Di Paolo Mota

A SINCRONICIDADE ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, A FORMAÇÃO INICIAL E AS REDES DE ENSINO PARA A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA 1ª INFÂNCIA

Cristina Nogueira Barelli¹

Iniciativas que promovem a qualificação na formação de professores, seja na formação continuada, seja na formação inicial, precisam ser valorizadas, divulgadas e replicadas.

Recentemente, em dupla inserção de formação (a formação continuada e formação inicial), foi realizada uma ação que evidencia que a qualificação dos profissionais da Educação é possível em um tripé formativo que envolve as Instituições de Ensino Superior (doravante IES), as Redes de Ensino e as escolas.

No município de Pindamonhangaba/SP, em junho de 2018, o Instituto Singularidades e a SME participaram em uma ação de formação continuada que envolveu a participação dos professores da Rede Municipal de Educação Infantil, os professores recém-formados no curso de Pedagogia e os estudantes do mesmo curso, na mesma IES².

O termo “sincronicidade”, ressaltado aqui, refere-se a acontecimentos que ocorrerão não por uma causalidade, e sim por uma relação de significado. Para tanto, apresentaremos dois pontos que justificam essa relação: a possibilidade de articulação entre IES e Redes de Ensino, onde o professor e os estudantes de Pedagogia são protagonistas de sua formação; a contextualização dessa ação para a valorização da Educação na 1ª Infância.

¹ Coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto Singularidades. Pedagoga, Fonoaudióloga e Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP.

² O Instituto Singularidades é um Instituto Superior de Educação, sem fins lucrativos, localizado em São Paulo/SP, e que forma, exclusivamente, profissionais da área de Educação.

A articulação entre IES e as Redes de Ensino: a formação inicial e a continuada

Segundo pesquisa coordenada por Abrucio (2016)³ uma das principais questões na formação e qualificação dos professores no Brasil é o fato de não existir uma integração entre IES, que são os centros de formação de docentes; Redes de Ensino e escolas de Educação Básica. A pesquisa também aponte o tema da formação continuada não tem literatura extensa no Brasil (*op. cit.*, p. 20), ou seja, é uma ação que, como literatura, seja para troca de experiências, seja para futuras pesquisas, precisa se fortalecer.

Com a experiência realizada no município de Pindamonhangaba/SP, o que se pretende aqui é exemplificar uma possibilidade de modelo de formação (inicial e continuada) que enfatize a parceria entre IES + Redes de Ensino + Escolas de Educação Básica; e que apresente, como protagonistas dessa ação, os professores da Rede Municipal, os recém-egressos do curso de Pedagogia e os atuais estudantes do mesmo curso, futuros professores. Isso gera uma perspectiva sistêmica para a qualificação profissional, pois há uma troca efetiva entre aqueles que já têm mais experiência em sala de aula, os recém-formados que compartilham seus conhecimentos e vivências, e os estudantes que aprendem sobre diferentes dimensões de atuação que envolvem a docência (temáticas relevantes para a Educação Infantil, a importância da formação continuada, os olhares sobre a realidade da escola e sobre o desenvolvimento infantil a partir de diferentes experiências, entre outros). Ressalte-se aqui que as temáticas levadas para a formação continuada foram desenvolvidas por professores recém-formados no curso de Pedagogia, com supervisão de uma professora do corpo docente do Instituto Singularidades. O fato dessas oficinas terem sido desenvolvidos por profissionais que estão recém-formados é extremamente interessante e mostra a importância da formação recebida sobre a Educação Infantil durante a licenciatura em conjunto com estágios realizados durante a formação inicial.

Sobre a formação de professores, a tese de reforçar o ofício do professor, desde a formação até a prática, por meio de uma integração maior entre o que se aprende no Ensino Superior e o que se efetiva nas escolas, também é apontado na mesma pesquisa (*op. cit.*, p.24). Para além do cumprimento dos estágios curriculares obrigatórios, as iniciativas em atividades de extensão universitária que aproximem os estudantes da prática, é algo que precisa ser mais bem desenvolvido, por isso a importância de se divulgar iniciativas que sejam consideradas bem-sucedidas.

³ ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de Professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança**. São Paulo: Editora Moderna, 2016

Ao pensarmos em uma formação sólida na carreira da docência entendemos que, para se atingir o objetivo de termos professores bem formados e profissionalizados, é preciso que desde a formação inicial já se valorize o aperfeiçoamento constante da ação do docente.

Imbernón (2006, p.43)⁴ aponta para ideia de que:

“(...) a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.”

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da integração entre formação continuada e formação inicial por meio de projetos de extensão universitária, de modo que os protagonistas desta ação, professores e futuros professores, possam elaborar e reelaborar saberes profissionais por meio de trocas de experiências e vivências em sincronidades, ou seja, em relações que sejam significativas.

O impacto na formação inicial

A experiência dessa sincronidade pode trazer impactos interessantes para a formação inicial e inserção na prática docente. Tanto o estudante do curso de Pedagogia aprende sobre a realidade trazida pelos professores que já estão atuando, como também valoriza a formação continuada e se prepara para, quando professor, receber estudantes, futuros professores, e atuar como mentor dos ingressantes, em uma perspectiva sistêmica.

A crítica de que os cursos de formação inicial de professores são muito teóricos é recorrente⁵. A relação entre teoria e prática é sempre questionada na formação de professores.

⁴ IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

⁵ Para maior aprofundamento sobre esses apontamentos seguem algumas pesquisas como referência: GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ Fundação Victor Civita, 2008.

_____. & NUNES, M. M. R. (orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, v. 29. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

_____. & BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco-Brasil, 2009.

_____. “Formação de professores: características e problemas”. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, Campinas, pp. 1355-1379, 2010.

_____. ; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco-Brasil, 2011.

Deste modo, ao considerarmos a formação inicial, é preciso ter uma concepção de prática. Prática não é sinônimo de *fazção*. Além disso, estamos nos referindo a uma prática específica: a prática docente. Podemos considerar que as experiências vividas pelos estudantes não são somente percebidas (“saber na prática”), mas também refletidas (“saber da prática”) e, por isso, transformadas como conhecimento. Sendo assim, a prática é um elemento básico do processo de conhecimento e os saberes da experiência são muito relevantes na formação e construção da identidade docente. Por isso, o compartilhamento de saberes e experiências entre os estudantes da licenciatura e os professores em sala de aula, em espaços de formação continuada, assumem um lugar muito relevante.

A valorização da formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil e as prioridades da infância

Apesar de a Constituição Brasileira de 1988 estabelecer, no artigo 208, inciso IV, a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, até os 5 anos de idade, historicamente, no Brasil, as creches e pré-escolas só foram incorporadas aos sistemas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Nessa incorporação, rompeu-se com uma trajetória de atendimento majoritariamente de cunho assistencialista. A LDBN 9.394/96 aponta a Educação Infantil como a 1ª. etapa da Educação Básica (Título V, capítulo II, Seção II, artigo 29) e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Nessa breve retomada da legislação, podemos considerar, portanto, que a criança, nesse entendimento, passa a ser considerada uma “cidadã” e não apenas um futuro cidadão.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, define o processo educacional das crianças dessa faixa de escolaridade por meio dos seguintes direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se.

É neste contexto legal e de orientação curricular que precisamos nos remeter sobre a discussão da formação docente, inicial e continuada, dos professores da Educação Infantil. É importante retomar que, inicialmente, a vinculação da Educação Infantil como uma primeira etapa da Educação Básica, ao mesmo tempo que vislumbrou uma possibilidade para a garantia de qualidade educacional no atendimento, rompendo com uma visão assistencialista, foi equivocadamente reconhecida e organizada a partir de modelos de escolarização e entendida como um período preparatório para o ensino fundamental. Essa visão equivocada trouxe sérias consequências, uma vez que as propostas educativas nas creches e pré-escolas, bem como a formação de professores, principalmente a inicial, se baseava em uma concepção de educação preparatória e não entendia as crianças dessa faixa de escolaridade em suas especificidades.

A formação de professores, inicial e continuada, deve ser pautada pelo reconhecimento de que há muitas infâncias, para que não se haja uma homogeneização e um modelo de criança único, o que restringiria as práticas educativas com as crianças pequenas.

Ainda há muitos desafios em relação à formação do professor no Brasil e, especificamente, ao professor de Educação Infantil. Após vinte e dois anos de vigência da LDBEN, ainda há dificuldades que persistem na formação desse profissional.

Tanto nos cursos de Pedagogia, quanto nas ações contínuas de formação, frente às especificidades da Educação Infantil, é preciso se considerar uma concepção de infância, em que a criança seja vista como cidadã, com direitos de aprendizagem. Para isso se desenvolver, é preciso se pautar no olhar para a criança como uma categoria social distinta⁶. Na Educação Infantil, talvez mais do que nos outros segmentos da escolaridade, a prática pedagógica é determinada pelo modo como compreendem a criança e as infâncias⁷. Nos últimos 40 anos, houve um aumento nas pesquisas e estudos relacionados às infâncias que colaboraram para a construção de um conceito e da criança como um sujeito que participa ativamente da vida social, que interage com a cultura e vivencia a infância de maneira própria. A infância, como categoria social, passa a ser vista, percebida e entendida como um momento característico do ser humano que vai muito além de uma fase da vida preparatória para a vida adulta. Isso se refletiu nos diferentes documentos e diretrizes curriculares que avançaram nessa visão.⁸

Sendo assim, há necessidades colocadas em relação à infância que implicam considerar as culturas infantis e seus territórios, as brincadeiras, as expressões lúdicas, as práticas de letramentos, as relações, interações e suas vivências.

Na formação continuada esses foram temas trazidos por professores recém-formados no curso de Pedagogia, que já tinham construído saberes sobre esses assuntos na formação inicial na IES e em seus estágios. Em uma troca e compartilhamento, o estudante do curso de Pedagogia, o professor recém-formado e o professor que já atua na rede de ensino municipal (ou seja, profissionais em diferentes momentos da carreira), em uma experiência inédita, demonstraram que é possível aprender conjuntamente (“saber da prática”) e qualificar as ações docentes (“saber na prática”) em prol da valorização da infância e do professor de Educação Infantil. É sobre isso que discorreremos nos próximos textos.

⁶ Para aprofundamento na temática sugiro a leitura de autores que discorrem sobre a Sociologia da Infância.

⁷ O termo infância está sendo usado no plural para destacar que as infâncias precisam ser compreendidas social e culturalmente, em uma perspectiva sociológica, antropológica, psicológica, psicanalítica e pedagógica.

⁸ A referência aqui é aos documentos e diretrizes curriculares voltados para esta faixa de escolaridade a partir do final dos anos 90, como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), publicada em 1999; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicada em 2013.

ENTREVISTA

Entrevistada: Franciele Busico Lima⁹

1

De que forma o sistema de ensino público tem conseguido atender as crianças da Educação Infantil? Quais foram os avanços e o que ainda precisa melhorar?

Avalio que quando tratamos de “rede pública”, são muitas redes a se considerar pelo tamanho e pela diversidade de nosso país, e todas com muitos problemas, mas também, certamente, com várias conquistas nos últimos anos. A principal questão em que precisamos avançar é em relação à garantia de vagas, pois vemos que ainda não ocorre pelo país o que já vivemos há bons anos no Ensino Fundamental, a universalização. E isso é um problema, pois estamos tratando de direitos, que muitas vezes não estão sendo garantidos. Sendo assim, em termos de política pública, a prioridade deveria ser sempre pela construção de unidades de Educação Infantil e pela realização de concursos para provimento dos cargos relacionados à educação da primeira infância. Os avanços dos últimos vinte anos pelo menos são inúmeros, mas destaco a construção dos “Indicadores de qualidade da Educação Infantil”, pois isso demonstra o quanto esse segmento da educação está sendo considerado e como precisa ser avaliado, não só por quem faz a política pública, que por si só já seria uma obrigação, mas, também, pela comunidade atendida.

2

2) De que forma você vê a formação continuada na Rede Municipal? O que tem sido feito e o que ainda pode ser feito?

Posso responder essa questão apenas pelas percepções que tenho da Rede Municipal de São Paulo, onde atuo há mais de 10 anos. Percebo que nosso país ainda precisaria se debruçar mais nas políticas de Estado. Digo isso pois temos políticas ainda não muito sólidas, são somente de governo e, quando um governo é substituído por outro,

⁹ Professora do Curso de Pedagogia do Instituto Singularidades. Pedagoga, Bacharela e Licenciada em História, Mestre em Estética e História da Arte pela USP. Foi Coordenadora de Educação Infantil da Rede Municipal de SP. Atualmente é Diretora do CIEJA-Perus.

na eleição seguinte não temos garantias de continuidade, nem do que está dando muito certo, infelizmente. Especificamente sobre a formação continuada posso dar um exemplo dessa descontinuidade. Tratava-se de uma proposta formativa importante. A partir de um programa maior de cuidados da cidade de maneira geral com a primeiríssima infância (0 a 3 anos), chamado “Sampa Carinhosa”, as instituições de Educação Infantil estavam recebendo formações específicas para o trabalho com essa faixa etária. Nesse sentido ocorreram muitos cursos sobre os cuidados na primeira infância, sobre os indicadores de qualidade na Educação Infantil, várias oficinas e formações em serviço a respeito da criação de Parques Sonoros nos CEUs, compra de acervo adequado à faixa etária, etc, mas isso precisa de muito investimento, tempo e estudo para se transformar a cultura institucional, e, não estão ocorrendo mais essas ações. Eu considero que o que deve ser feito é olhar para essa faixa de idade (principalmente de 0 a 3 anos) entendendo suas singularidades, investindo cada mais em formações e materiais para os/as educadores/as dos Centros de Educação Infantil (as antigas “creches”), pois é bastante recente sua mudança da assistência social para a educação e alguns paradigmas ainda precisam ser mudados.

3

3) Como você avalia a parceria com instituições de ensino superior (por exemplo, quando alunos e professores do curso de Pedagogia participam das oportunidades de formação continuada dos professores da Educação Infantil da Rede Municipal)?

Acho essencial essa parceria! Só tenho visto boas experiências nas relações estabelecidas entre as instituições de Ensino Superior e a Educação Infantil, mas não só, mas também com a Educação Básica de maneira geral: considero que esse seja o verdadeiro sentido que se deve dar às pesquisas aplicadas e à extensão universitária. Um grupo tem muito a aprender com o outro: a universidade pode “arejar” o ambiente da escola, compartilhar na formação docente discussões acadêmicas mais recentes, frutos de novas pesquisas e da circulação e troca de saberes que caracterizam o ambiente universitário, aquele “frescor” formação inicial. A equipe escolar, por sua vez, pode oportunizar excelentes experiências para a realização de tematizações da prática, pois o cotidiano da escola é realmente muito desafiador, dinâmico e repleto de situações passíveis de observação e discussão. Na escola pública, eu cada vez mais tenho buscado parceiros nas universidades e os resultados para a formação em serviço tem sido extremamente relevantes.

4

4) Em sua opinião, quais são os maiores desafios quando o tema é qualidade na Educação Infantil?

Em minha opinião são muitos desafios, não sei se conseguiria hierarquizar do maior para o menor, pois todos são muito importantes, mas vou escolher tratar de um que é mais abrangente então e que incide diretamente nas questões da qualidade, que é entender o bebê e a criança como sujeito de direitos. Se eles/elas são sujeitos de direitos, todas as forças e ações precisariam ser realizadas na direção de garanti-los numa instituição de Educação Infantil. Infelizmente não é isso que vemos em Centros de Educação Infantil e Escolas de Educação Infantil de maneira geral, e não estou me referindo apenas às unidades das redes públicas de ensino. Um bom exemplo, abordado de maneira detalhada nos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil” por exemplo, é o espaço físico. É só darmos uma volta em uma unidade de Educação Infantil para percebermos inúmeras inadequações nos espaços destinados a permanência dos bebês e das crianças pequenas: espaços pequenos, pouco iluminados e arejados, muitas vezes até insalubres ou que apresentem riscos concretos para a locomoção e ao desenvolvimento infantil. Acho que se temos um padrão apresentado nos Indicadores, eles deveriam ser seguidos e cada vez mais discutidos com a comunidade escolar, como é desejável.

5

5) Como você avalia a concepção de currículo na Educação Infantil? Quais são os elementos imprescindíveis para garantir uma proposta pedagógica de qualidade para as crianças desse segmento?

Avalio que o currículo precisa emergir das práticas sociais, ou seja, as crianças precisam ter inúmeras vivências na escola. Não acredito em uma pedagogia diretiva para nenhum estudante, em nenhuma faixa etária, por que o conhecimento é fruto de uma construção de um coletivo que inclui o professor, mas na Educação Infantil um direcionamento absoluto do que fazer para mim é muito grave, pois denota que não se acredita nas potencialidades da infância, simplesmente por que são pessoas “pequenas”. Os bebês e as crianças são grandes exploradores e investigadores do mundo que os/as cercam e, como tais, precisam ter liberdade de circulação e ação, precisam poder fazer suas pesquisas e experimentações autonomamente. O papel do adulto responsável pela turma é de organizar essas experiências e vivências, planejar desafios possíveis, garantir a integridade e a segurança: e isso seria criar uma proposta pedagógica de qualidade nesse segmento, ou seja, o exato contrário de mandar a criança sentar, pintar, recortar, cumprindo tarefas mecânicas sem sentido para elas, escolarizadas e pré-determinadas pelos/as professores/as.

6

6) De que modo você considera a relação entre as linguagens expressivas e a formação de professores para a Educação Infantil?

Os professores precisariam vivenciar na formação inicial e na formação continuada diversas experiências com as diferentes linguagens expressivas para que pudessem entender como as artes mobilizam conhecimentos que são de natureza diversa ao da leitura e escrita ou da matemática, por exemplo. Nossa dificuldade para trabalhar com as artes visuais, corporais, expressivas, ou seja, com as mais variadas linguagens (que LorisMalaguzzi afirma que as crianças têm mais de 100!) é que elas não passaram pelo nosso corpo, pelo nosso campo sensível, então não adianta tratar esse tipo de conhecimento como algo que se aprende nos livros, ou escrevendo, ou falando sobre.

7

7) Qual a importância da ampliação e da diversidade do repertório cultural na formação de professores para a Educação Infantil?

Na mesma direção da questão acima, não se pode somente estudar ou falar sobre arte e cultura, é necessário experienciar, vivenciar. Os professores são pessoas de seu tempo e como tal precisam conhecer as produções culturais não só de épocas anteriores, o que se pode aprender academicamente por meio de aulas de história da arte, por exemplo, ou de visita a uma exposição, mas ele precisa entender que a cultura é extremamente dinâmica e que ele também, como ser histórico que é, a produz. Que suas crianças a produzem. Para isso faz-se necessário circular e conhecer diferentes objetos da cultura do passado e do presente, diferentes linguagens e espaços. Entender que a escola produz cultura. E que cada um é eternamente responsável pela ampliação de seu próprio universo cultural, essa não é uma tarefa que se pode atribuir somente à formação inicial ou continuada.

8

8) Você tem um (ou mais) exemplo(s) de intervenções docentes consideradas significativas na Educação Infantil? O que fez a diferença na atuação desse professor?

Todos os exemplos que poderia mencionar aqui nessa questão nos remetem à questão da observação, ponto que considero central na atuação do/da professor/a de Educação Infantil. Como atuo como coordenadora pedagógica, notei várias vezes em situações que

as professoras me traziam, nos momentos de supervisão e formação que elas sempre se reposicionavam em relação ao planejamento e atuação com as crianças quando mais observavam do que dirigiam a ação. Foram muitas as surpresas quando, após organizar o espaço da sala em cantos com brinquedos, materiais não estruturados, livros, etc, elas não diziam nada as crianças que chegavam e viam que o local estava disposto de outra forma e o explorava de maneiras sequer imaginadas pelas docentes. Quando discutíamos na formação que é assim que o currículo emerge, a partir da criação de dispositivos que as crianças devem explorar autonomamente e que as professoras devem entender o que mais as interessa e mobiliza, a partir somente das observações elas ficavam fascinadas. Mas esse é um processo trabalhoso e difícil, por causa de nossa herança escolar, que é muito autoritária, é difícil nos enxergar em uma ação pedagógica que não seja diretiva.

9

10) O que você acha que um profissional da Educação Infantil precisa ter e saber para exercer o seu papel com mais propriedade e coerência?

Prioritariamente a clareza que educar não é **missão** nem **vocação**. Educar é um compromisso político (não partidário!) em que os que educam precisam estar muito bem preparados e conscientes de sua importante tarefa na garantia dos direitos previstos na constituição do nosso país. Por muito tempo se acreditou que bastava ser mãe para “cuidar” de crianças na Educação Infantil e avalio que essa é uma ruptura no imaginário que em alguns locais ainda temos de fazer. Não se trata somente de cuidados físicos, mas também deles, sendo que uma mãe ou qualquer familiar ao cuidar de um bebê ou de uma criança age por intuição e bom senso, mas um/uma profissional da Educação Infantil não pode fazer somente isso, tem de se preparar, estudar muito, observar, estagiar, discutir para atuar com bebês e crianças. Para exercer seu papel com mais propriedade e coerência um profissional da Educação Infantil precisa estar consciente de sua importância no ato de educar e cuidar cada bebê ou criança de seu grupo, se preparar muito bem para conhecer as fases do desenvolvimento infantil na formação inicial e continuar buscando e estudando sempre, para que tenha ferramentas para repensar suas práticas a cada desafio que o cotidiano escolar lhe colocar.



Os desafios e as práticas inclusivas com a 1ª infância

OS DESAFIOS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM A 1ª INFÂNCIA

Angela Di Paolo Mota¹⁰

Falar sobre os desafios e as práticas inclusivas com a 1ª infância requer o olhar atento de profissionais que atuam diretamente com crianças pequenas. Neste texto, focaremos especificamente a atuação de professores no segmento da Educação Infantil, que podem, eventualmente, dialogar com profissionais das áreas da Saúde e da Assistência Social.

Temos como objetivo discutir três pontos de reflexão que atravessam a prática docente: 1) O que pode fazer uma criança?; 2) O que um professor pode fazer por uma criança?; e 3) O que uma criança pode fazer por outra? A partir desses questionamentos, abordaremos diferentes modos de compreender as práticas inclusivas na Educação Infantil.

O que pode fazer uma criança?

Que expressões nos ocorrem quando pensamos nessa questão: “o que pode fazer uma criança”? Por um lado, podemos pensar que uma criança pode brincar, falar, correr, brincar, sonhar, criar, expressar-se, entre outras ações consideradas positivas em nossa sociedade. Por outro, também podemos nos remeter às possibilidades de uma criança irritar, bater, morder, puxar o cabelo, entre outras atitudes consideradas não adequadas socialmente. E quando tais atitudes, expressões ou características de uma criança saltam aos olhos? Se pensarmos em nossa trajetória escolar, não é incomum lembrarmos de situações em que fomos objeto, testemunha ou, ainda, protagonistas de situações de discriminação, preconceito e isolamento, como ressalta Vicentin (2016).

Para a autora:

São situações em que as rugosidades do corpo (nossas “deficiências”, nossa variabilidade genética), as diferenças culturais (um sotaque, um estilo regional), as diferenças de classe, de idade ou ainda aquelas relativas às variações quanto aos modos de ser (nossas idiossincrasias, nossos pequenos territórios subjetivos) impõem aos encontros humanos um trabalho permanente de abertura à alteridade e à produção do comum (VICENTIN, 2016, p. 35).

Lidar com a alteridade faz pensar nas relações que estabelecemos com os outros, em nossas semelhanças e diferenças. Para Machado (2016), falar é uma prática e, ao falarmos com e sobre o outro, estamos criando modos de ser. Para a autora, os modos

¹⁰ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora do curso de Pedagogia e Coordenadora do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia do Instituto Singularidades.

de subjetivação se constituem nas relações, portanto, se eu nomear uma criança como “irritante”, “hiperativa”, “terrível”, “deficiente”, tal nomeação é uma prática que cria um modo de ser, é um modo de subjetivação. A autora aponta para uma importante concepção a respeito da constituição da subjetividade, fundamental para entendermos a discussão sobre as práticas inclusivas e os modos como nós podemos nos implicar nesse debate, considerando o contexto escolar.

Para além dos rótulos que, muitas vezes, observamos se impor sobre as crianças, cabe à nós, educadores, lembrarmos que uma criança é um ser potente e capaz de muitas expressões, atitudes, ações. Inúmeros autores e concepções teóricas e metodológicas reiteram essa ideia, entre os quais, podemos destacar: Emmi Pikler, Donald W. Winnicott, Moshé Feldenkrais.

A abordagem de Emmi Pikler (1902-1964), pediatra húngara que fundou o Instituto Lóczy em Budapeste (1946), propôs alguns princípios e métodos estruturados de educação e cuidados destinados ao desenvolvimento dos bebês. Além da observação e do estudo longitudinal realizado com os bebês, a pediatra também desenvolveu uma metodologia de formação para educadores, que tinha como base dois princípios fundamentais: a motricidade livre (a criança deveria ter liberdade para movimentar-se no espaço) e a segurança afetiva (o/a educador/a deveria garantir uma relação afetuosa e segura com a criança, confiando na potencialidade de seus gestos e movimentos) (FALK, 2011).



O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir daquilo que consegue fazer –, é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes” (FALK, 2011, p. 35).

Em outros termos, a criança que adquire autonomia em seus movimentos pode ter um desenvolvimento mais significativo do que uma criança que sempre necessita da ajuda do outro/adulto para se movimentar. Ao educador, cabe observar, transmitir segurança, afetividade e confiança para que a criança se sinta capaz de movimentar-se e expressar-se no seu ritmo e no seu tempo, sem oferecer-lhe soluções prontas para os seus desafios.

Ainda no campo da pediatria, Donald Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista inglês, atuou como médico e consultor de psiquiatria na I e na II Guerra Mundial, foi presidente da Sociedade Britânica de Psicanálise e membro da UNESCO, além de atuar

como professor no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tais experiências foram fundamentais para que Winnicott (1971/1975; 1957/2008) desenvolvesse suas concepções teóricas acerca do desenvolvimento infantil.

Entre seus principais constructos teóricos, destacam-se: a ideia de que “não existe tal coisa chamada bebê” (WINNICOTT, 1957/2008, p. 99), querendo dizer com isso que um bebê não existe sozinho, mas como parte de uma relação. Os vínculos iniciais e a relação estabelecida com o bebê pelo(s) seu(s) cuidador(es) se tornaram temas centrais na obra de Winnicott. O conceito de “objetos transicionais” foi fundado por ele para falar da potência criativa (e criadora) da criança que, desde a mais tenra idade, é capaz de elaborar simbolicamente a separação vivida de sua mãe – ou cuidador. Para ele, o fato de o objeto transicional não ser a mãe é tão importante quanto o fato de representá-la (WINNICOTT, 1971/1975), o que significa que, na ausência da mãe, a criança é capaz de criar recursos simbólicos para representá-la, que podem ser um brinquedo, uma fralda, um paninho, uma chupeta etc. Tal objeto (ou fenômeno) é o princípio de uma atividade criativa que, mais tarde, poderá ser amplamente explorada no brincar infantil.

Moshé Feldenkrais (1904-1984) nasceu na Rússia, formou-se físico e dedicou-se aos estudos da Educação Somática, Neurologia, Biomecânica, Anatomia, desenvolvimento e movimento humano. Desenvolveu um método próprio com estratégias para melhorar a postura, a flexibilidade e a coordenação motora. Considerou os movimentos que os bebês realizam em seus primeiros anos de vida como base fundamental para o seu método.

Feldenkrais afirmava que deve-se levar em consideração o ser humano por inteiro, ou ainda, como uma relação entre diferentes elementos. Essa relação poderia ser dinâmica, modificável, uma vez que ela é a variação entre diferentes elementos (BARDET, 2015).

[...] devemos considerar os seres humanos na sua integralidade. Uma pessoa é composta por três entidades: o sistema nervoso, que é o núcleo; o corpo – esqueleto, vísceras e músculos –, que é o envelope; e o meio ambiente, que é o espaço, a gravidade e a sociedade³ (FELDENKRAIS, 2010a, p. 32 apud BARDET, 2015, p. 194).

Para o autor, interessava a pesquisa sobre a atenção através do movimento, isto é, os modos pelos quais a pessoa vai adquirindo, desde a infância, consciência da capacidade de seus próprios gestos e movimentos. Os estudos de Feldenkrais servem como base teórica e metodológica para inúmeras práticas que estudam o corpo, o movimento e a motricidade.

Dessa forma, autores de diversas áreas atestam o que uma criança pode fazer, ela pode fazer muito: seus gestos, movimentos, balbucios, olhares e suas diversas formas de se expressar e de se relacionar com o(s) outro(s) comprovam que ela pode se desenvolver como ser potente e relacional.

O que um professor pode fazer por uma criança?

Fernanda Tristão (2004) chama a atenção para o fato de que, no imaginário dos profissionais da Educação e mesmo no senso comum, o trabalho realizado na Educação Infantil é marcado por uma rotina de atividades dedicadas à chegada, alimentação, troca, banho, descanso que, muitas vezes, não é refletida e avaliada pelos/as professores/as. Acaba prevalecendo a ideia de que “deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem em acordo com a noção da sociedade capitalista na qual vivemos, que valoriza os resultados rápidos como lógica estruturante” (TRISTÃO, 2004, p. 4).

Para a autora, o tempo dos bebês e das crianças pequenas é diferente do tempo dos adultos e da sociedade em geral. O olhar do/a professor/a dará sentido às ações da criança, aos seus avanços e aprendizados. Para exercer a prática educativa com crianças pequenas, há que se considerar a sutileza desse trabalho, marcado pelas múltiplas linguagens da infância, seus gestos, expressões, silêncios, olhares e experiências (TRISTÃO, 2004).

Nesse sentido, a autora considera que a intervenção pedagógica acontece com crianças reais, marcadas por condições sociais, econômicas, culturais específicas, que demandam do/a professor/a um olhar atento e singular. Além disso, as crianças também possuem condições físicas e intelectuais específicas, que devem ser levadas em consideração nos processos de socialização e aprendizagem na escola. Os documentos oficiais da Educação Inclusiva garantem a educação como um direito de todas as crianças, sem distinção de classe, raça, cor ou etnia (SÁNCHEZ, 2005), é o que assegura também a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Kupfer et al. (2017) desenvolveu junto à equipe do Lugar de Vida¹¹ princípios orientadores para uma escola transformadora e inclusiva, considerando a escola como protagonista na construção das estratégias escolares próprias para a educação de alunos com Transtornos do Espectro de Autismo (TEA), são eles:



- A inclusão é para todos e para cada um.
 - O sucesso da inclusão depende da adaptação da escola à criança não apenas da adaptação da criança à escola.
 - A inclusão de uma criança garante a inclusão de todas.
 - A inclusão escolar é terapêutica.
 - O convívio com outras crianças pode ser terapêutico.
 - O trabalho de inclusão se faz no laço que se estabelece entre professor e aluno.
 - O aluno é da escola e não apenas de um professor.
 - A escola proporciona uma referência simbólica para todas as crianças.
 - A escola é o lugar social da criança.
 - O educador tem o seu saber sobre seu aluno.
 - A igualdade é o direito à diferença.
- (KUPFER et al., 2017, p. 18).



¹¹ <http://www.lugardevida.com.br/quem01.php>

De forma geral, tais princípios apontam para uma escola que seja, de fato, inclusiva para todos. “A inclusão é para todos, mas é também para cada um, o que supõe que o professor possa atribuir um lugar singular para cada um de seus alunos” (KUPFER et al., 2017, p. 19). Dessa forma, os autores lembram que a escola é lugar de criança. Portanto, frequentar a escola é, ao mesmo tempo, um direito da criança e, também, uma forma de garantir o seu lugar no mundo, a sua participação na vida pública e coletiva.

Vale lembrar que, historicamente, durante séculos, às crianças que tinham alguma deficiência física ou intelectual não era permitido circular nos espaços públicos e nem nas escolas regulares (SÁNCHEZ, 2005; KUPFER et al., 2017). Tal transformação é recente e é resultado de movimentos sociais e políticos e, justamente por isso, devemos reconhecer e assegurar a escola como lugar social da criança, como sujeito de direitos.

Ao/À professor/a, cabe garantir que a criança tenha acesso a uma educação de qualidade, com materiais, currículo e recursos pedagógicos adaptados, com o apoio necessário da escola, dos municípios, estados e, também, do governo.

O que uma criança pode fazer por outra?

Hugo Beyer (2006) realizou uma revisão conceitual a respeito da Educação Inclusiva, a partir da perspectiva teórica de Lev Vygotsky (1896-1934). Para o autor, incomodava-lhe o fato de muitos estudos apontarem para um enfoque epistemológico que considera a deficiência como uma defasagem cognitiva, a partir da qual se deve elaborar um projeto educacional para as “supostas capacidades limitadas de aprendizagem” (BEYER, 2006, p. 11). Partindo desse incômodo, o autor passou a questionar se não haveria um enfoque mais positivo, que apresentasse possibilidades de crescimento e superação para crianças em situação de atraso intelectual.

Para Beyer (2006), Vygotsky talvez tenha sido o primeiro pensador a abordar conceitos centrais do projeto inclusivo. Seu texto “Fundamentos de Defectologia” (VYGOTSKY, 2011) constitui, provavelmente, a mais precoce e eloquente defesa da não segregação escolar das crianças com deficiência. Na leitura de Beyer (2006), Vygotsky apresenta neste texto o que seria o eixo central de sua teoria sócio-histórica: a ideia de que, para o desenvolvimento infantil, a sociogênese é condição fundamental. Isso significa que a qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola etc.) servirá de base para que a criança consiga desenvolver estruturas humanas fundamentais, como as do pensamento e da linguagem.

Ainda na perspectiva vygotskyana, Beyer (2006) ressalta que, quando se trata de crianças com deficiência, um grande problema seria o isolamento ao qual essas crianças passam, seja no convívio com a família, com a escola ou com a sociedade de forma geral. O isolamento restringe as possibilidades de interação social com os outros, o que acarretaria, na perspectiva de Vygotsky (2011), reiterada por Beyer (2006), um problema social, ético e psicossocial.

A vulnerabilidade psicológica decorrente do isolamento social deve-se à premissa vygotskiana nuclear da necessidade da dinâmica sociogênica para o desenvolvimento infantil sadio. Quanto mais positivas forem as

trocas psicossociais, mais fortalecido sairá tal desenvolvimento, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas elas forem, mais lacunar o mesmo será (BEYER, 2006, p. 11).

Logo, compreende-se a crítica dos autores à prática segregacionista imposta às crianças com deficiência, muitas vezes destinadas às escolas especiais, sem o direito de acessar escolas regulares. Na perspectiva vygotskyana, se as condições de desenvolvimento psíquico derivam da qualidade das trocas e das interações sociais, a sua restrição levaria a um prejuízo psicossocial no desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, há uma evidente oposição à concepção de escolas especiais, em que a convivência das crianças fica restrita a características similares, isto é, elas convivem apenas com os pares que possuem perfis semelhantes: a escola para cegos, escola para surdos, escola para crianças com deficiência intelectual.

Como ressalta Beyer (2006, p. 12):

É importante, neste momento, voltarmos nossa atenção para o modelo ontogenético vygotskiano. Tal modelo se pauta pela concepção de que a emergência de novas estruturas cognitivas e lingüísticas e as correspondentes competências intelectuais e afetivas decorre das mediações semióticas. A criança desenvolve novas competências por causa da aproximação dos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas (a linguagem fundamentalmente) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências.

Sem menosprezar a importância da convivência e das experiências que ocorrem nas escolas especiais, incluindo o sentimento de pertença e de identificação com o grupo, a concepção defendida aqui parte do princípio de que uma criança pode aprender e se desenvolver mais, no sentido de desenvolver novas competências, em grupos heterogêneos. Retomando conceitos centrais da obra de Vygotsky (2011): em grupos heterogêneos, há possibilidade de trocas, de mediação, de produzir avanços na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Uma criança aprende com outra. E, quando se trata de situações de inclusão, não somente a criança dita “de inclusão” pode se beneficiar das trocas e das interações sociais, mas também a criança dita “saúdável ou sem deficiência” pode se beneficiar. Há estudos que mostram o quanto estas crianças puderam desenvolver atitudes de colaboração com as outras (BEYER, 2006).

Dessa forma, finalizamos com a certeza de que uma criança pode aprender com outra que é diferente dela, independente de sua condição física, social, econômica. Além de ser uma questão de direitos (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2015), também devemos lembrar, como educadores, na qualidade do desenvolvimento psicossocial que pode ser potencializado nas interações sociais que acontecem na escola.

Considerações finais

Pretendemos, com este texto, abordar as práticas inclusivas na Educação Infantil, no que se refere às intervenções docentes, à diversidade de interações entre as crianças e aos desafios que atravessam a docência. Com a certeza de que não há fórmulas prontas, reconhecemos que, historicamente, muito se tem avançado em relação às políticas públicas, porém, para que aconteça uma prática pedagógica significativa, ainda temos muito trabalho a fazer.

Propomos organizar tal discussão a partir de três questões centrais: 1) O que pode fazer uma criança?; 2) O que um professor pode fazer por uma criança?; e 3) O que uma criança pode fazer por outra? Por meio de algumas concepções teóricas e metodológicas, entre elas Emmi Pikler, Donald W. Winnicott, Moshé Feldenkrais, Fernanda Tristão, Cristina Kupfer, Lev Vygotsky e Hugo Beyer, pudemos lançar pontos de reflexão no sentido de tentar respondê-las e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para possíveis intervenções pedagógicas na Educação Infantil, caracterizadas pelo olhar, pela escuta e pelo respeito à singularidade da criança, sujeito em constituição.

Referências

- BARDET, Marie. A atenção através do Movimento: o método Feldenkrais como disparador de um pensamento sobre a atenção. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 191-205, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufg.br/presenca>>. Acesso em 03 ago. 2018.
- BEYER, Hugo Otto. Educação inclusiva: resignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 8-12, Jul/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em: 21 jun. 2014.
- BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/constituicaotextoatualizado_ec69.pdf>. Acesso em 20 dez. 2013.
- _____. **Estatuto da Criança e Adolescente – ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei N. 13146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 31 jul 2015.
- FALK, Judit. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM editora, 2004.
- KUPFER, Maria Cristina et al. A escola protagonista. Propostas LV para práticas inclusivas e transformadoras. In: KUPFER, Maria Cristina; PATTO, Maria Helena Souza; VOLTOLINI, Rinaldo (Orgs.). **Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2017.
- MACHADO, Adriana Marcondes. Analisar uma cena é construí-la. In: **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME / COPED, 2016.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 7-18, Out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em: 21 jun. 2014.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **ZeroSeis**, Florianópolis, n. 9, jan/jun 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360>>. Acesso em: 20 jan. 2014.
- VICENTINI, Maria Cristina. Criar o descrençável. In: **Caderno de debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar**. São Paulo: SME / COPED, 2016.
- VYGOTSKY, Lev S. Fundamentos de Defectologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011 (Artigo traduzido diretamente do russo por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques).
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975 (Publicado originalmente em 1971).
- WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC – livros técnicos e científicos Ltda., 2008 (Publicado originalmente em 1957).

A vertical decorative border on the left side of the page, composed of various white line-art icons on a teal background. The icons include school supplies like pencils, pens, erasers, a ruler, a protractor, a compass, a calculator, a notebook, a book, a lightbulb, a paper airplane, a clock, a paint palette, a basketball, a soccer ball, a microscope, a test tube, a beaker, a pencil sharpener, a stapler, a paperclip, a ruler, a protractor, a compass, a calculator, a notebook, a book, a lightbulb, a paper airplane, a clock, a paint palette, a basketball, a soccer ball, a microscope, a test tube, a beaker, a pencil sharpener, a stapler, a paperclip, and the letters 'A B C' and 'E B C' in various sizes and orientations.

2

Territórios educadores - cidade aprendiz

TERRITÓRIOS EDUCADORES – CIDADE APRENDIZ

Caio Martinez de Almeida¹²

Resumo

Se a escola é um espaço potente de aprendizagem, imagine uma cidade inteira como possibilidade para elaborarmos vivências de aprendizagens? A perspectiva da vida composta e entrelaçada por teias de relações está presente na maneira em como se organizam as redes de serviços nas cidades. Saúde, educação, cultura, lazer e assistência, são alguns desses serviços que em sua constituição deveriam se articular e se propor nos municípios de forma que atuariam de maneira conjunta por meio de constantes diálogos e ações que concretizariam essas conexões entre os equipamentos urbanos. Os espaços de articulação de todos esses setores são os territórios, as cidades, os bairros, os lugares ocupados pela comunidade, além da própria comunidade em si. As cidades oferecem a potência e a possibilidade concreta de ensino que, para além das crianças e dos estudantes dos ciclos regulares de aprendizagem da rede pública e privada de educação, contribuem para a possibilidade de vivências de trocas intergeracionais (crianças, adultos e idosos) entre as pessoas que ocupam esses espaços, tanto no âmbito público, quanto no privado. A proposta da oficina *Territórios Educadores – Cidade Aprendiz* foi refletir sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem presentes nos espaços públicos e privados das cidades a partir da percepção das realidades das professoras e professores da Educação Básica do ensino público de Pindamonhangaba e região.

Palavras chave: TERRITÓRIOS – CIDADE – ENSINO – APRENDIZEM

¹² Pedagogo formado pelo Instituto Singularidades.

Introdução

“Deve ter alamedas verdes, a cidade dos meus amores. E quem dera os moradores, e o prefeito e os varredores, fossem somente crianças”.

Chico Buarque de Holanda

Que olhares nós podemos construir através das perspectivas dos pequenos? Como a cidade lhes parece? O que se é capaz de aprender com a cidade? Quantas trocas, sentimentos e percepções pode - se perceber em uma mesma paisagem?

Cada região possui sua história, cada povo possui sua cultura. Alguns desses conteúdos só podem ser vivenciados e experimentos significativamente, de forma viva, na interação com os lugares e entre as pessoas. Poder perceber a criança como agente pertencente a esse cenário de trocas e aprendizagens nos ambientes “extramuros” das escolas, é um privilégio não só para elas mesmas, mas para todos os outros elementos envolvidos nesse processo, as famílias, o entorno da escola, a comunidade do território em questão como um todo.

Além disso, a cidade tem muito que aprender com os pequenos. Poder ofertar a possibilidade de que a cidade se repense considerando as crianças pequenas como sujeitos dotados de direitos de acessos a cidade é uma oferta de aprendizado generosa por parte da escola e das próprias crianças a toda comunidade.

A estruturação do planejamento e adequação do currículo para ações na cidade como objeto de pesquisa-ação, algo que não é fácil, deve ser pensado em seus mínimos detalhes.

É necessário que os educadores conheçam bem seus territórios. Para isso é possível, por exemplo, realizar mapeamentos seguidos de pesquisas dos pontos de cultura e dos equipamentos urbanos do bairro para que possam realizar possíveis parcerias. Outro aspecto importante a ser considerado são as pesquisas com as famílias da comunidade escolar sobre suas referências e conexões afetivas com os espaços do entorno da escola. Essas conexões podem estar ligadas a alguma praça, um comércio, uma figura icônica do bairro que fez ou faz parte das vivências tanto das crianças quanto de suas famílias. Cada território possui sua história, a exploração dessas histórias são ferramentas importantes para o uso do educador em seus planejamentos de aula.

O que nas esferas públicas e privadas do seu território ofertam possibilidades de parceria? Quais outros elementos presentes no cenário do bairro podem ser provocados e seduzidos a estabelecerem ações conjuntas com a escola que envolvam diferentes agentes do cenário e do território em questão? Somente o corpo docente junto da comunidade escolar será capaz de responder tais perguntas, cada um sobre o espaço que ocupa e a partir do olhar e do repertório construído no decorrer de suas vivências nesses territórios.

Quais elementos da paisagem oferecem possibilidades de trocas e vivências da escola em parceria com a comunidade? Parques, casa de idosos, uma horta comunitária, um grupo de escoteiros, uma cooperativa de catadores? As possibilidades vão até o limite de percepção dos participantes envolvidos na elaboração do projeto.

A escola como agente de intervenção direta na rotina das famílias tem a responsabilidade e potencial de atuar como articuladora de todas essas possíveis parcerias. Quem melhor do que a população para pensar o melhor aproveitamento da cidade?

No decorrer dessa narrativa perceberemos a potencia e as possibilidades de intervenções e ações que proponham uma educação integral explorando todo o território escolar buscando uma articulação do corpo docente com a comunidade de maneira verdadeiramente participativa.

Objetivo

A partir das competências, habilidades e conteúdos propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), podemos propor diferentes construções de olhares sobre os nossos territórios. Através de projetos multidisciplinares, oficinas pontuais e módulos de aprendizagens diversos, pode-se investigar os fenômenos naturais e sociais das diferentes paisagens presentes nas realidades dos estudantes.

A proposta da oficina Territórios educativos – cidade aprendiz foi a de explorar um pouco do que tem se discutido sobre as possibilidades de trabalhos com os territórios educativos. O que significa esse conceito e como podemos pensar nossos planejamentos na Educação Infantil a partir dessa perspectiva.

Relevância

Vivendo e interagindo com o seu mundo é que a criança aprende e desenvolve valores e estratégias que formam a suas próprias identidades, individual e coletiva. Essas relações acontecem nos espaços escolares, com seus pares, na comunidade e nas atividades sociais de que fazem parte.

É na cidade que tudo acontece. São nas ruas que todas as contradições se cruzam, e são nesses encontros que ampliamos nossos olhares sobre o outro e nos aprofundamos na construção da nossa própria identidade.

Ainda no campo da interatividade, Sarmiento (2004) salienta os aspectos rituais das culturas populares, os mitos e lendas das comunidades nas quais estão inseridas as crianças.

A interação entre as crianças acontece no plano sincrônico e no plano anacrônico, na partilha de conhecimentos, brincadeiras e jogos a criança registra e transmite seus conhecimentos, ou seja, além de se relacionarem no tempo presente. Toda geração deixa uma herança de jogo, brincadeiras e rituais que são ressignificados o tempo todo. Segundo Sarmiento (2004, p.15), “Estes comportamentos nascem das culturas infantis, já que não são comunicados diretamente por adultos”.

Partindo desse princípio conseguimos perceber a complexidade dos processos de aprendizagens das crianças através de suas interações. Essas trocas são ainda mais potentes quando acontecem em uma escala mais ampla do que às dos muros da escola.

Quando ampliamos nossos horizontes para o “além muros da escola”, seja para a próxima esquina ou para o parque do outro lado da cidade, ampliamos o leque de possibilidades de interações e de aquisição de diferentes repertórios para as crianças. O enriquecimento dos seus repertórios de vida, que envolve além da percepção de diferentes paisagens, a interação com uma diversidade de pessoas cada vez maior, contribui para a elaboração de habilidades como a empatia, análise crítica de contextos e na própria construção de identidades relacionadas aos espaços que ocupam.

As experiências com projetos, inclusive elaborados com e para as crianças do ensino básico e infantil, mostra que sempre que grupos de crianças avançam os muros da escola e aprendem sobre o mundo de forma viva e presente, os resultados dificilmente serão outros que não o de um envolvimento significativo e simbólico para os processos de aprendizagens de cada um.

Referencial teórico

A construção do olhar do responsável pela elaboração dessa oficina aconteceu por conta da influência dos trabalhos realizados pelo seu elaborador, o educador Caio Martinez, que durante anos vem desenvolvendo projetos pela cidade de São Paulo junto a estudantes do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Caio teve como suporte teórico duas publicações organizadas pela Educadora Helena Singer e um tanto do seu repertório pessoal alimentado durante ambas suas graduações, Geografia e Pedagogia. Iremos então explorar um pouco sobre alguns dos conceitos que giram em torno dos territórios educativos.

Educação integral

Qual o papel da escola e da cidade no desenvolvimento dos estudantes (crianças, adolescentes e jovens) e de suas comunidades?

Pensar a educação integral não é simplesmente pensarmos em momentos de reforço ou de tempo integral de estudos. Muito do que se entende hoje por Educação Integral normalmente associa-se ao tempo de permanência dos estudantes em sala de aula e ampliação do currículo ofertado. Pensa-se em contraturnos com aulas de dança, informática e práticas de esportes. Não se trata então de uma concepção de melhora nos processos de aprendizagem, mas sim em mais tempo na escola, ou em outros espaços formais ou não formais de educação.

É preciso que quando pensemos no contexto de Educação Integral, agreguemos uma ampliação dos processos de aprendizagens, uma expansão sim, mas não única e exclusivamente em relação ao currículo e o tempo de permanência ofertado, mas sim pensarmos uma melhoria e reorganização curricular ao ponto em que possamos reinserir a

comunidade nos processos de ensino e aprendizagens dos estudantes. Precisamos juntos, escola e diferentes agentes sociais presentes cidade, repensarmos a arquitetura dos nossos espaços e das nossas relações.

Temos que fazer escolas boas, com boas professoras, para criar na própria população a exigência disso. O povo brasileiro não sabe pedir uma escola honesta – uma escola como a do Japão, como a do Uruguai, uma escola de dia completo – porque nunca viu, nem sabe o que é isso. É um povo que é ignorante, que vem de uma sociedade que tinha uma cultura própria, mas que era transmitida oralmente. Quando ele vem para a cidade onde a cultura se transmite pela escola, ela fecha a porta para ele, fechando, portanto, o acesso à própria civilização. (RIBEIRO, ano, p., 72).

Somos uma sociedade construída baseada em muitas culturas. Muitas delas, muito do nosso conhecimento, sempre foi construído e transmitido oralmente pelas comunidades tradicionais. Com os processos de escolarização dos saberes, com a hierarquização dos considerados saberes mais importantes, como matemática e português, por exemplo, nos afastamos dos outros conhecimentos, do aperfeiçoamento das nossas outras inteligências. Nesse parágrafo onde Darci Ribeiro discorre sobre a vida de Anísio Teixeira nos faz refletir sobre os processos que vem estruturando a escola em um espaço cercado de muros e grades, que nos afasta e nos aliena em relação ao mundo que flui e acontece para além das barreiras da escola.

Territórios educativos

A escola possui um papel fundamental no desenvolvimento das cidades educadoras. Cabe a escola a função de articular ações políticas de todas as áreas. Não se trata de uma modalidade de ensino, mas sim de uma maneira de se perceber a própria educação.

Assim, longe de se tratar da articulação de atividades formais e não formais e da consequente ampliação do tempo na escola, o Bairro-escola tem como principal foco emprestar um novo significado ao papel da escola, afirmando a aprendizagem como um processo de conquista de autonomia e postulando a cidade e a comunidade como territórios educativos (SINGER, 2015, p. 18).

Podemos e devemos considerar todos os agentes, todos os setores, públicos e privados, como agentes responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagens da cidade. Porém à escola cabe o papel de articular, planejar e integrar todos envolvidos na configuração da comunidade escolar.

É preciso que o currículo formal dialogue e interaja com o currículo integral. O corpo docente é o mais preparado para, junto da comunidade, pensar nas maneiras mais adequadas de estruturarmos esses planejamentos.

Ana Beatriz Goulart (2015, p. 94) afirma que “Se estamos falando de território educativo, precisamos considerar o conhecimento misturado, aquele que se traduz entre a comunidade e a escola”. No território educativo a escola e a comunidade estabelecem uma relação afetiva de trocas. É preciso que não somente os alunos, mas sim toda a comunidade se sinta pertencente ao espaço escolar e a tarefa de pensar a sua própria educação. A concepção de escola fechada, “protegida” por grades, correntes e cadeados. As estruturas mais parecidas com presídios devem ser substituídas por um conceito mais livre e mais acolhedor. Um modelo de estrutura física e curricular diferentes dos estabelecidos histórica e socialmente até então. Essa quebra de paradigma deve acontecer de forma dialética entre escola e comunidade. Dessa forma a perspectiva que segrega os setores (saúde, educação, serviço social, segurança e etc.) vai sendo substituída por uma ideia de articulação de rede onde os espaços, as lacunas, presentes entre um setor e outro sejam preenchidas por ações verdadeiramente humanizadoras e integradoras.

Relato de experiência

A oficina Territórios Educativos – Cidade Aprendiz durou uma tarde de um sábado. Os participantes inscritos, professoras e professores, educadores do sistema público, particular e do terceiro setor se apresentaram dizendo seus nomes, ocupação e um pouco de suas expectativas com o encontro. O mediador e facilitador da oficina, Caio, também realizou uma apresentação pessoal e sobre a dinâmica e proposta da oficina. Essa se organizou a partir do seguinte planejamento:

- **1.** Apresentações
- **2.** Introdução ao tema - Territórios aprendizes
- **3.** Apresentação do curta - Caminhando com Timtim (5 minutos)
- **4.** Saída á campo: Uma volta no complexo educacional para registro de coisas que possam chamar atenção dos participantes, ou das crianças e levantamento de temas
- **5.** Mapeamento do entorno visitado ou das regiões de cada participante. Levantamento de possíveis propostas
- **6.** Apresentação dos projetos; Criança e Natureza - Instituto Alana
- **7.** Elaboração do plano de formação continuada através de oferta de bibliografia de estudos e apresentação de alguns projetos já realizados com estudos de meio e educação infantil
- **8.** Encerramento com a leitura do poema “O apanhador de desperdícios” de Manuel de Barros e partilha de impressões por parte dos participantes.

Inspirações I

Os temas apresentados, já apresentados no referencial teórico, foram seguidos da apresentação do curta metragem independente “Caminhando com Tímtim”.

O curta aborda um passeio de uma mãe com seu filho pelo bairro onde moram. A mãe chama atenção às relações estabelecidas com a paisagem e com as pessoas presentes no cenário e na rotina de ambos.

Treino e elaboração do olhar

A partir de uma análise de percepção dos participantes sobre o filme, os mesmos foram orientados a caminhar pelo interior da instituição de ensino onde foi realizada o encontro. Folhas sulfite e lápis foram distribuídas e, sozinhos ou em grupos, os participantes foram orientados a desenhar ou anotar o espaço com um olhar atento aos detalhes e as miudezas que mais lhes chamavam a atenção.

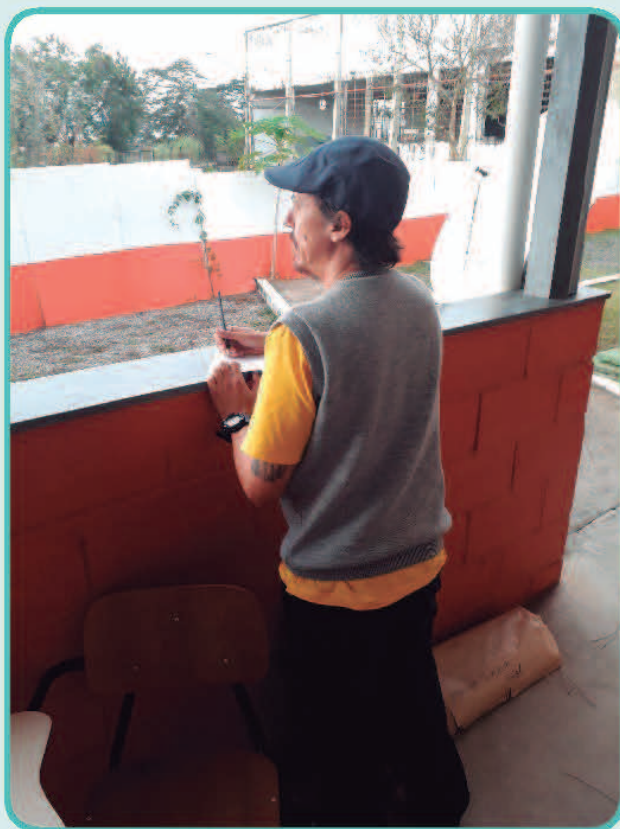


Figura 1 - Observando a paisagem



Figura 2= Observando a paisagem II



Figura 3 – Observando a paisagem III

Inspirações II

Antes da roda de conversa assistimos duas apresentações do projeto Criança e Natureza, do Instituto Alana

Roda de partilha

Realizamos então uma roda de conversa para trocas de sentimentos, sensações e olhares sobre os espaços. Alguns já conheciam e frequentavam o espaço e relataram conseguir perceber alguns elementos presentes na paisagem pela primeira vez. Outras pessoas perceberam coisas distantes, alguns elementos miúdos e escondidos.

Buscando fazer uma conexão entre os conteúdos apresentados e a prática de elaboração de olhares sobre os espaços a partir das inspirações ofertadas na oficina, os participantes se organizaram em grupos para mapearem suas realidades.

Mapeamento afetivo

Em agrupamentos organizados por região de atuação, os educadores com um suporte de materiais pedagógicos, realizaram um mapeamento afetivo do entorno das instituições onde atuam. Juntos resgataram memórias afetivas, locais que chamam sua atenção, lugares que possuem uma conexão com a cultura e com a história da comunidade local e lugares que



Figura 4- Grupos mapeando seus territórios

poderiam vir a ser interessantes para as crianças. Os participantes tiveram total liberdade para elaborar seus roteiros e registros de memórias.

Grupo à grupo, todos apresentaram seus mapeamentos. Essa proposta teve como objetivo provocar uma reflexão sobre os territórios com uma perspectiva de possíveis atuações.

No decorrer das discussões e apresentações os participantes compartilharam impressões sobre os lugares eleitos como relevantes a serem compartilhados e cada fala veio carregada de significados, novas e antigas percepções sobre os espaços. Cada lugar, cada grupo, apresentou um pouco da história do local e da trajetória das instituições. Em poucos minutos os participantes perceberam a riqueza e diversidade de suas paisagens, a partir dessa experiência foi possível, por

exemplo, dimensionar o que pode ser um trabalho que envolva mais agentes pertencentes ao universo infantil. O que teria vindo das crianças e de seus familiares? Do comércio e residências vizinhas da escola?

Com o final da partilha dos documentos o mediador ainda apresentou alguns projetos já realizados na perspectiva dos territórios educativos como algo integrado ao currículo da educação infantil. Em “É hora do papa”, Caio explicou como desenvolveu uma ação com um mercado local envolvendo uma turma de berçário, bebês de 4 meses a 2 anos de idade. Através de um projeto que teve como finalidade proporcionar um repertório diversificado de frutas na introdução de alimentos sólidos da turma, os bebês junto à mais três educadores caminharam por um quarteirão, os que ainda não caminhavam seguiram de carrinho ou sling, para que pudessem comprar ao final do projeto cada um uma fruta de sua escolha para partilhar com seus amigos.

Esse foi somente um exemplo que foi o selecionado por se tratar de uma intervenção com o espaço externo e uma turma de bebê. As reações foram as mais diversas. O importante é perceber que podemos repensar e ressignificar cada vez mais nossos processos de ensino e aprendizagens com relação aos espaços urbanos, ou rurais.

Relato sobre a experiência

Participar do “I Encontro de Formação para a Educação Infantil” foi uma experiência muito enriquecedora e inspiradora. O conteúdo abordado na palestra “Os desafios e as práticas inclusivas com a primeira infância” foi explanado de forma clara, repleta de referências e com momentos para reflexões pertinentes a diversas realidades escolares. Na oficina de “Territórios educativos”, o Prof. Caio Martinez apresentou de forma muito objetiva e prática o conteúdo sobre a importância de se atentar para as possibilidades dos espaços físicos, a relevância de se perceber o entorno da escola, entender que ela faz parte da realidade dos alunos e de como pode ser incrível essa troca de experiências. Essa oficina trouxe questionamentos muito importantes: Quem são meus alunos? Como entender a realidade deles? Como a escola é vista pelas pessoas a sua volta? É um conteúdo muito abrangente e rico, pois lida com o valor real do universo da criança. O maior diferencial desse encontro foi à forma de aplicação, visto que os conteúdos trabalhados foram embasados em estudos e em projetos realmente aplicados, tornando uma fala fidedigna à realidade escolar.

Marcelo A. dos S. Campos - Supervisor Pedagógico de Dança.

Considerações Finais

Não é incomum encontrar resistência por parte das pessoas quando precisam encarar um cenário de mudanças. Pensar no conceito dos territórios educativos é repensar toda uma estruturação de um currículo que funciona e opera na mesma lógica há anos. Todos temos percebido como a escola tem se tornado cada vez menor e tem dado cada vez menos conta das demandas ofertadas pelas crianças, adolescentes e jovens. Pensar em uma educação integral significa pensar fora da caixinha. Buscar orientação, ensinamentos e apoios com a própria comunidade para pensar uma maneira de melhor se reformular o currículo daquela escola com interesses e necessidades daquela comunidade específica.

Vivemos momentos de fragmentação dos serviços públicos. Mesmo quando estes dialogam, sabe-se que existe uma demanda de trabalho muito maior à que o poder público é capaz de lidar. Sendo assim, pensar em uma maneira de articular uma rede junto aos serviços, em prol da comunidade, provavelmente irá contribuir para a qualidade dos serviços de todos os setores, públicos e privados.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a etapa da Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf>. Acesso em 03 ago. 2018.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade**. In: CERISARA, Ana B.; SARMENTO, Manuel J. Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

ROCHA, Augusto de lima. **Anísio em movimento – A vida e aluta de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura do Brasil**. Senado federal: Brasília, 2002

SINGER, Helena (org). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro** - São Paulo: Moderna, 2015. — (Coleção territórios educativos; v. 1)

Realização: Associação Cidade Escola Aprendiz - ISBN 978-85-16-09808-7

SINGER, Helena (org). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro** - São Paulo: Moderna, 2015. — (Coleção territórios educativos; v. 2)

Realização: Associação Cidade Escola Aprendiz - SBN 978-85-16-09808-7

Sugestões

Vídeos

- Caminhando com Tim tim
<https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw>
- Apresentação do projeto: Criança e Natureza
https://www.youtube.com/watch?v=_GeRQKzMmCM
- Brincando com a Natureza na Cidade | Projeto Criança e Natureza
<https://www.youtube.com/watch?v=iwfaRlbOW08>

Poema

O apanhador de desperdícios

*Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das
palavras fatigadas de informar.*

*Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água
pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às
coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos
mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos
mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por
isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador
de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria
que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou
da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para
compor meus silêncios.*

Manuel de Barros



Movimentando-se: as práticas culturais e o lúdico

MOVIMENTANDO-SE: AS PRÁTICAS CULTURAIS E O LÚDICO

Liliane Damascena¹³

Resumo

A oficina “Movimentando-se: as práticas culturais e o lúdico” foi inspirada no dia a dia da Educação Infantil e teve como objetivos: ampliar os saberes acerca do desenvolvimento infantil, em especial, as experiências com o corpo e o movimento de crianças de 0 a 3 anos; a desconstrução de concepções e práticas que visam restringir o movimento da criança; o resgate do adulto brincante; e a otimização de espaços/recursos e brinquedos. O embasamento teórico utilizado para compreensão do desenvolvimento infantil e as especificidades das infâncias brasileiras e suas culturas e, sugestões que auxiliam no aprimoramento da prática profissional foram: RCNEI (Brasil, 1998); OC (SME/DOT, 2007); ALMEIDA (2012); BNCC (2017). Ao longo da oficina os cursistas participaram de momentos de brincadeiras e de outras estratégias em que puderam resgatar suas infâncias. Também vivenciaram momentos de reflexões sobre as nossas práticas em sala de aula, buscando juntos algumas soluções. Por fim, a oficina propiciou a ampliação cultural dos (as) professores (as), já que aprenderam brincadeiras novas e alguns rituais lúdicos para crianças na faixa etária da Educação Infantil. Foram destacadas, também, a importância da observação e múltiplos registros dos momentos de brincadeiras como um suporte para a avaliação do desenvolvimento das crianças e do próprio trabalho do professor. Conclui-se que o encontro contribuiu para o fortalecimento da prática profissional, já que os participantes puderam transitar por várias facetas da Educação por meio da socialização de diferentes experiências que cooperaram para novos saberes e reflexões sobre os avanços e os desafios que ainda precisam ser superados no trabalho com as crianças na Educação Infantil.

Palavras chave: educação infantil, cultura e movimento.

¹³ Pedagoga formada pelo Instituto Singularidades

Introdução

Na literatura da Educação, há autores que apontam que, muitas vezes, o corpo da criança precisa estar parado e em silêncio para expressar disciplina. Portanto, o tema da oficina **“Movimentando-se: práticas culturais e o lúdico”** teve como inspiração o dia a dia da Educação Infantil. Momentos de roda de conversa, contação de história e descanso muitas vezes são pontuados pelos professores (as) desta faixa etária, como um momento estressante, principalmente quando exige o protagonismo da voz do adulto.

Estudos acerca do desenvolvimento infantil comprovam que o corpo é o principal instrumento para o processo de aprendizagem da criança de 0 a 3 anos e, de acordo com as experiências em que são inseridas, o desenvolvimento se amplia não somente do ponto de vista motor, mas também do ponto de vista da emoção, imaginação e cognição, porém, é importante ressaltar que ao longo da história da educação infantil muitas práticas veem sendo questionadas. A visão assistencialista, por exemplo, nesta etapa da educação foi sendo desconstruída principalmente quando a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica (Leis de Diretrizes e Bases da Educação/ Lei de n 9.394 de 1996), juntamente com o reforço de alguns outros documentos oficiais específicos para esta etapa da educação. Porém, o modelo do Ensino Fundamental esteve arraigado nas práticas pedagógicas, pois muitos professores migraram para a Educação Infantil, levando consigo a cultura da escolarização (práticas de vigilância social, disciplina do corpo e, no lugar do brincar, atividades enfadonhas que tinham como objetivo antecipar a passagem para o Ensino Fundamental).

Partindo dos reflexos de todo esse processo histórico, mas também da premissa de que as atividades com o corpo e o movimento livre da criança precisam ser valorizados e reconhecidos como atividades potentes para o desenvolvimento de 0 a 3 anos, a oficina resgatou a conquista do brincar, enfatizando o quanto a presença do adulto deve ser ativa, brincante e colaboradora para ampliação cultural das crianças. Também, foram colocados em questão a cultura trazida pela criança como marca singular.

Para desconstruir concepções e práticas que visam restringir os movimentos da criança que, quando interpretados equivocadamente podem ser caracterizados como indisciplina ou falta de interesse, nesta oficina, os professores puderam conhecer outros métodos que contribuem para acalmar, acolher e unir o grupo quando se é necessário sentá-los numa roda de conversa ou em outros momentos em que é importante a escuta de todos os atores (crianças e adultos) e novas considerações sobre apresentações das crianças em datas comemorativas.

Resgatar experiências vividas de cada professor (a) pode sensibilizá-los, fazendo-os refletir o quanto estar em movimento com seus pares ou em brincadeiras mais solitárias é importante, trazendo à tona sensações de prazer e afetividade. Esta estratégia é muito

adotada nas formações com professores que atuam na Educação Infantil, pois ao relatar e escutar as experiências dos colegas de profissão, se tem a oportunidade de ampliar o repertório de brincadeiras, reconhecendo nosso rico manancial cultural, e por consequência aperfeiçoar nossa prática com os pequenos, compreendendo que a Educação Infantil já não é a mesma de alguns anos atrás.

Os espaços de formação devem ser momentos de aprendizagens e enriquecimento da prática, mas também espaços em que críticas, discordâncias sejam colocadas para a transformação da prática e, talvez esse movimento seja o mais desafiador, pois a transformação profissional acontece de maneira mais lenta, portanto, é de suma importância os encontros para a formação continuada em um ambiente com ênfase na colaboração e trocas, assim cada professor (a) poderá desenvolver e aprimorar sua identidade profissional.

Referencial teórico

Como embasamento teórico para a oficina, foram escolhidos autores da área da Educação Infantil e alguns documentos municipais e outros oficiais que norteiam esta faixa etária de âmbito nacional.

Como provocação inicial, foi utilizada uma estratégia inspirada nos *Jogos Teatrais: Fichário de Viola Spolin* (2000). O jogo improvisado causa certo estranhamento, ao ser pego de surpresa o grupo se depara com um problema, buscar a solução é um dos desafios criados por Spolin. As técnicas da autora vão além de encenações teatrais, a partir dos jogos são criados momentos profundos de reflexão, expressão criativa e autoconhecimento, fundamental para a análise de situações problemas e a busca por resultados.

A maioria dos jogos de improvisação criados por Spolin não exige recursos sofisticados, a presença do outro, do grupo e do condutor é o mais importante, por este motivo considerei relevante levar esta experiência para o grupo de professores, encorajando-os a adaptar os jogos para Educação Infantil, criando momentos improvisados que transformam a figura do adulto. A troca de papéis, por exemplo, contribuem para construções culturais e expressivas, ampliando as narrativas de todo o grupo.

Para melhor compreender o conceito de brincadeira e transmissão de cultura, foram utilizadas algumas passagens do livro *Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola* de Lucila Silva de Almeida (2012). Neste livro, a autora salienta a importância da brincadeira como manancial cultural popular, convidando os professores a refletir sobre a importância do brincar na escola, espaço onde se deve privilegiar os momentos lúdicos, pois é o lugar em que o encontro da cultura infantil marca presença, pois segundo a autora:

Vivemos em um tempo em que as brincadeiras que aconteciam em espaços de convivência como ruas, praças, em frente às igrejas e que favoreciam a transmissão da cultura da infância pelas crianças já não existem mais [...]

A escola é hoje um dos únicos espaços em que as crianças se reúnem e, portanto, é local privilegiado para que a brincadeira aconteça (ALMEIDA, 2012, p. 14).

As tecnologias e o consumismo também fazem pauta dos estudos liderados pela autora, ela não os considera um vilão, pois as crianças devem ter acesso ao conhecimento que foi construído ao longo do tempo, o importante é considerar que não somente brinquedos sofisticados e pares conectados à internet sejam considerados como únicos recursos que garantem avanços cognitivos, assim, poderemos estar sujeitos a desvalorizar as atividades com o movimento corporal.

Para reforçar o quanto as experiências com o corpo e o movimento são de grande relevância para o desenvolvimento de 0 a 3 anos, reporte-me aos estudos feitos pela Secretária Municipal de Educação de São Paulo cujo objetivo foi aprimorar a pedagogia para a primeira infância. O documento ao qual me refiro se chama *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil* (SME/DOT, 2007). O disparador que contribui para a parte didática da oficina foi “Experiências de exploração da linguagem corporal”. Inicialmente, algumas passagens dos estudos feitos acerca do desenvolvimento infantil em que

As crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõem uma linguagem corporal. Por meio dela a criança se apropria criativamente de sua cultura e se comunica com as crianças e adultos que dela compartilham (SME/DOT, 2007, p. 61).

Para o aprimoramento da prática com os pequenos, foi socializado com o grupo de professores (as), alguns princípios orientadores a aprendizagem dos gestos e movimentos na Educação Infantil:

- Favorecer a organização de atividades que reúnam crianças com diferentes competências corporais e lhes proporcionar, com propostas abertas que possibilitem respostas múltiplas e inesperadas, oportunidades para uma produção criativa de novos elementos corporais;
- Garantir cotidianamente uma diversidade de propostas, organizações espaciais e de materiais que possibilitem à criança mobilizar diferentes movimentos para explorar o entorno do seu corpo;
- Assegurar a regularidade nas propostas que possibilite à criança explorar repetidamente o mesmo material, o espaço e o seu corpo de diferentes formas ou com crescente domínio dos movimentos mobilizados em cada proposta;

➤ Selecionar elementos da cultura corporal para ampliar o repertório gestual da criança por meio de práticas socialmente significativas, tomando a brincadeira como elemento privilegiado da cultura corporal nesta faixa etária (SME/DOT, 2007, p. 65).

Ampliando ainda mais o diálogo com o grupo, promovendo uma reflexão mais profunda sobre o respeito às infâncias e seus diferentes contextos culturais, foi utilizado como embasamento teórico três documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas (2007), discutimos sobre a importância das pesquisas acerca da educação do nosso século, elencando os avanços, conquistas e retrocessos sobre esta etapa da educação ao longo tempo, aproveitando que a nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) está movimentando e ampliando o diálogo sobre a educação no país rumo a afirmação de uma educação de qualidade como já destacavam os primeiros documentos oficiais da educação brasileira.

A referência escolhida para embasar a oficina colaborou para compreendermos que a Educação Infantil disciplinante já não deve permear a prática docente, e que precisamos avançar no que se refere ao protagonismo das crianças e para alcançarmos tais objetivos, precisamos inserir cotidianamente oportunidades em que as culturas infantis apareçam vivas nos espaços/ambientes e no planejamento pedagógico.

Roteiro da oficina

A seguir, descreveremos o roteiro com a sequência de atividades propostas para os(as) professores(as) durante a oficina:

- Bancada com diferentes recursos, organizada para inspirar organização de espaços e ambientes para a faixa etária de 0 a 3 anos. Alguns dos materiais foram utilizados durante a oficina pelos cursistas e outros para demonstração de algumas possibilidades;
- Roda de apresentação de todo grupo, tendo como fio condutor a pergunta: “Por que se interessou por esta oficina?”;
- Explicação do tema: Informações sobre o movimento como marca singular de um grupo e as etapas do desenvolvimento de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998) e OC (SÃO PAULO, 2007), focando no papel do professor (a), frente ao processo de ampliação da “cultura corporal” e suas interpretações. Seguimos o diálogo com algumas dicas de atividades convidativas, que favoreçam o avanço da motricidade e uma reflexão sobre o sentido da apresentação na Educação Infantil – os cuidados com movimentos estereotipados, a contribuição das crianças na elaboração da coreografia e o acolhimento da família nas ocasiões festivas;

- Encerramos a explanação do tema com a importância da observação e múltiplos registros, recursos que auxiliam no ajuste de propostas já feitas, auto avaliando o trabalho do professor (a), mas que também contribuem para a avaliação do processo de desenvolvimento individual da criança;
- Oficina de brincadeiras: jogos de improvisação, jogos tradicionais em grupo, ampliação cultural;
- Roda de conversa: sensibilização sobre a conquista histórica do brincar;
- Fechamento: socialização dos registros e alguns rituais.

Relato da experiência

“Inovar os espaços e criar ambientes, investir em brincadeiras coletivas e nos rituais que aproximam as crianças do grupo, podem fazer toda a diferença na rotina, uma vez que compreendido o movimento da Educação Infantil, a prática do professor se transforma”

(Liliane Damascena)

Na oficina ministrada com os professores e estudantes de pedagogia da rede Pindamonhangaba, como provocação inicial, realizamos um jogo de improvisação inspirado no fichário de Jogos Teatrais de Viola Spolin. Neste jogo, quatro voluntários foram desafiados a contar uma história, sem nenhuma organização prévia, improvisando um roteiro com palavras escritas pelo grupo.

O grupo logo associou o jogo com o momento da roda de história, fazendo uma análise da postura do adulto, da importância de conhecer previamente a história, e de rituais convidativos para estes momentos.

A história também não precisa necessariamente acontecer em determinado momento do dia. Ela pode aparecer como um canto, enquanto uma parte do grupo está envolvida em alguma proposta e outra pode estar com o professor num momento de leitura (Gestora da rede de Pindamonhangaba).

As práticas lúdicas são grandes aliadas para elaboração e organização do planejamento da rotina para crianças de 0 a 3 anos. Por meio delas, é possível pensar sobre estratégias, espaços, ambientes e recursos que melhor atendam as demandas do grupo de maneira segura e prazerosa, contemplando o brincar, que é tão importante para esta faixa etária. Porém, ainda é muito comum em algumas instituições a pouca preocupação na organização dos espaços e ambientes para que o brincar aconteça. Em minha trajetória como professora de Educação Infantil, observei o quanto é corriqueiro a não organização dos cantos de interesse - despejando o cesto de brinquedos no centro da sala, revelando a pouca valorização do momento de brincar e dos objetivos de aprendizagens.

A gestão da sala de aula, a maneira em que está organizada e é valorizada pelo adulto revelam a concepção da própria prática pedagógica e os efeitos de tais concepções serão refletidos na rotina e consequentemente na cultura grupo.

Quando nos referimos as práticas lúdicas, logo associamos o brincar, fio condutor das aprendizagens de crianças pequenas e bem pequenas. Como aspecto introdutório sobre o brincar, foi elencado o conceito de brinquedo e brincadeira:

[...] o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira [...] Na brincadeira o que importa é a ação, o processo e não os resultados. É no processo vivido que as crianças podem se descobrir, investigar e pensar sobre o mundo; lidar com sentimentos como tristeza e alegria, medo, frio na barriga, coragem [...] A brincadeira depende dos contextos culturais e sociais em que a criança está inserida, de imaginação, de vivências, de temas, circunstâncias e tempo para que se aproprie desta experiência (ALMEIDA, 2012, p.31-32).

O brincar é uma conquista histórica, ganhou espaço nas concepções educacionais de acordo com o reconhecimento das infâncias e com o reforço das legislações que asseguram os direitos das crianças. Como sensibilização, mas também para a ampliação cultural do repertório dos professores (as) sobre o brincar e as diferentes infâncias, foi adotado como estratégia a apreciação da introdução do ¹⁴CD Ó Bela Alice.

Após a apreciação, abrimos uma roda de conversa. Cada integrante contou onde e como viveu sua infância, e em uma folha colocamos uma palavra que nos remetia a memória desta passagem da vida, a palavra não foi revelada inicialmente. Alguns professores (as) fizeram associações com o relato que apreciamos com a infância de antigamente e a atual.

¹⁴ https://www.youtube.com/results?search_query=oh+bela+alice

Julgamentos de valores foram apontados, abrindo espaço para discutirmos a importância de tempo para brincar, da necessidade de espaços públicos para as crianças e o acesso precoce as tecnologias.

Ouvindo o cd percebo o quanto tive uma infância sadia. Podíamos brincar nas calçadas até anoitecer. Hoje não vejo crianças nas ruas, as vejo em shoppings ou em lugares feitos para invertê-las, e nunca estão em grupos, sempre solitárias, distraídas por equipamentos coloridos e barulhentos (Professora da Rede de Pindamonhangaba).

As considerações levantadas pela professora reforçaram o quanto as instituições educativas se tornaram um espaço de encontro. Espaços aonde as culturas infantis são manifestadas e o quanto os adultos precisam ser parceiros para que as crianças tenham acesso ao manancial cultural construído ao longo do tempo.

Outras indagações foram manifestadas pelos cursistas. Questões como: preparo físico dos professores, uso dos espaços da creche e a organização das crianças em filas, enriqueceram nosso diálogo, pontos em que pudemos refletir sobre algumas estratégias que podem desconstruir práticas autoritárias e de vigilância social. Como argumento, reporteime a estudos sobre a importância da função do professor (a) no início do percurso escolar das crianças pequenas e bem pequenas. Focando no acolhimento, autonomia, segurança no ambiente escolar, direito de escolha e a parceria do adulto no percurso trilhado pela criança no dia a dia.

Só teremos crianças protagonistas no seu processo de aprendizagem quando seus gostos e preferências forem vistos como parte importante do processo educacional. Transitar pelos espaços sozinha, sabendo retornar para seu grupo, por exemplo, revela o quanto a criança se sente segura e pertencente ao espaço escolar. Portanto, se levarmos em conta o conceito educacional, a formação de filas e “paredões” não permitem que a criança adquira a sensação de segurança e conforto nos espaços que foram feitos para elas (Formadora).

Após a roda de conversa, formamos quatro grupos, de olhos fechados um integrante do grupo sorteava um papel, ao qual estava escrito uma modalidade de jogos (jogo de faz de conta, jogos de cooperação, jogos com regras e jogos musicais/corporais). Saímos para o espaço externo, fizemos uma grande roda e um representante de cada grupo revelava a modalidade sorteada e explicava para o restante do grupo como seria a brincadeira, em seguida todo grupo participava da brincadeira.

Os grupos apresentaram brincadeiras populares bem conhecidas, como: brincadeiras de imitações, de pega, com desafios corporais e raciocínio lógico. O grupo que ficou com a modalidade jogos musicais/ corporais sugeriu uma brincadeira que exigiu muita coordenação motora e percussão (sons produzidos com o corpo).

Para ampliar o repertório de brincadeiras culturais dos cursistas, apresentei duas brincadeiras de domínio público. A primeira foi “como é que sua mãe lava saia?”, como recurso utilizamos celofanes.

Como se brinca: grande roda e um integrante fica no centro. Cantamos: “O (nome de alguém da roda), da beira da praia como é que sua mãe lava saia? Oh (repete o nome) da beira da praia como é que sua mãe lava saia?”.

O integrante que está no centro da roda responde e faz um gesto com celofane: “É assim, é assim, é assim! É assim que minha mãe lava saia!”. Em seguida todos do grupo repetem o movimento e cantam: “É assim, é assim, é assim! É assim que sua mãe lava saia!”. A brincadeira termina quando todos vão ao centro e faz um gesto.

A segunda brincadeira, também é de domínio público, se chama “Eu era uma raposa”, em uma grande roda cantamos:

Como se brinca: “Eu era uma raposa que gostava de comer capim, de tanto comer capim minha (faz um gesto inusitado com uma parte do corpo, diz a parte do corpo e complementa) ficou assim! Assim, assim, assim, assim, assim, assim, assim, assim! A brincadeira termina quando todos da roda faz um gesto para o grupo imitar.

Ao finalizarmos as brincadeiras, retornamos para a sala. Os professores (as) pediram para que eu cantasse as melodias das brincadeiras novamente e registraram em seus cadernos e aparelhos, o que levou mais um tempo da nossa oficina. Em seguida, entramos na proposta “Criação de cenários”, o objetivo foi indicar possibilidades para criar espaços convidativos, que assegurem o protagonismo das crianças, mas também elucidar a importância da presença ativa do adulto que brinca e vivencia as experiências junto às crianças, acompanhando e observando as interações infantis. Os objetos disponíveis na bancada, serviram para ilustrar alguns exemplos de como otimizar materiais, espaços e recursos. Ideias para criar ambientes diversificados e atrativos que permitam a exploração das crianças por meio de diferentes expressões, principalmente as experiências com o corpo, e para este tema em especial foi dada uma ênfase maior, pois abrange toda a rotina da Educação Infantil, inclusive associações com o momento da avaliação nesta faixa etária, apontado brincar e o cuidar em todo o processo educacional. A referência utilizada para a finalização foi extraída do documento da Rede Municipal de São Paulo (Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil, 2007), especificamente do campo: **Experiências de exploração da linguagem corporal**¹⁵.

¹⁵ Página 61.

Por conta dos muitos diálogos e dúvidas das cursistas acerca dos temas desenvolvidos ao longo da oficina, houve mudança na finalização da oficina. A proposta seria realizar alguns rituais que colaboram para acalmar e centralizar o grupo de crianças sempre que necessário uma escuta mais atenta de todos. Neste caso, expliquei o que seriam rituais, fazendo demonstrações com tecidos e bolinhas, recursos que escolhi para criar rituais, deixando claro, que os rituais podem ser inventados pelos próprios professores (as), fazendo adaptações de cantigas populares e parlendas, escolhendo como estratégia outros recursos. Os rituais são importantes para que as crianças compreendam a organização que deve ser feita para que algo aconteça, portanto, a criatividade deste momento é algo singular de cada professor (a), pois além de conhecer a atmosfera do próprio grupo, o adulto carrega a sua marca cultural e, com suas memórias e experiências do universo infantil, poderá criar rituais que mais se adequam a rotina do grupo.

Por fim, fechamos a oficina revelando a palavra que cada professor (a) escolheu para representar sua infância. Com uma breve socialização, cada um explicou o porquê escolheu a palavra. Os relatos finais foram sensibilizadores e importantes para concluirmos que a infância é uma passagem muito especial e suas marcas são vivas por toda a vida.

Considerações finais

No decorrer da oficina identifiquei que um dos grandes anseios dos professores estão associados a ao próprio planejamento. Procuram elaborar propostas que sejam significativas para as crianças, mas sem muita clareza se os objetivos que são elencados devem fazer sentido para o adulto ou para a criança - ter a clareza dos objetivos são importantes, porém é preciso ser flexível e sensível para compreender a experiência vivida pela criança. Portanto, a oficina conseguiu promover uma profunda reflexão sobre novos olhares acerca do desenvolvimento das crianças pequenas e bem pequenas, principalmente no que se refere a organização e otimização de espaços, brinquedos e recursos. Focamos muito na importância da entrega do adulto na brincadeira, compreendendo que tais momentos são privilegiados para mensurar as potencialidades do grupo, um momento que contribui para a avaliação do desenvolvimento da criança e a partir de múltiplos registros, mensurar o trabalho que vem sendo desenvolvido.

Os diálogos ao longo da oficina promoveram boas aprendizagens, principalmente no que se refere ao fortalecimento das práticas, pois discutimos juntos os desafios cotidianos e procuramos as melhores intervenções. Os professores geralmente procuram novidades, pois se acostumam sempre a fazer de um único jeito, como dica, sugeri construir um diário em que registrem seus anseios e identifiquem o que poderá ser modificado, do que dependem e os parceiros que possam ajudar, desta maneira, conseguem evitar a estagnação, avançando na melhoria de sua prática de maneira mais autônoma.

Nosso encontro contemplou um tanto da vontade de aprender novas estratégias para atuar com os pequenos, pude notar o quanto os cursistas estavam almejando aprender

brincadeiras novas, manifestando muito interesse em anotar as cantigas e sugestões compartilhadas na oficina. Também, se mostraram preocupados se o trabalho que veem desempenhando está de acordo com as informações mencionadas na oficina.

Como formadora, considero que os encontros com outras redes são ricos, pois cada rede possuem suas especificidades, revelando a pluralidade da educação de nosso estado, mas também, indícios do que ainda precisamos avançar. Nesta perspectiva, analiso que embora o tema da oficina fosse sobre a ludicidade e o movimento como fio condutor para o desenvolvimento de 0 a 3 anos, conseguimos transitar por outras facetas que colaboraram para a reflexão da prática como um todo, considerando que quando se trata da educação de crianças pequenas e bem pequenas o cuidar, educar e o brincar tornam-se uma única função.

Referências

ALMEIDA, Lucila Silva. Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola. In: **Brincadeiras da Cultura Brasileira**. São Paulo: Blucher, 2012.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação/DOT. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**- SME/DOT, 2007.

INDICAÇÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, JOGOS, BRINCADEIRAS, ATIVIDADES E/OU DEMAIS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AO SEU TEMA

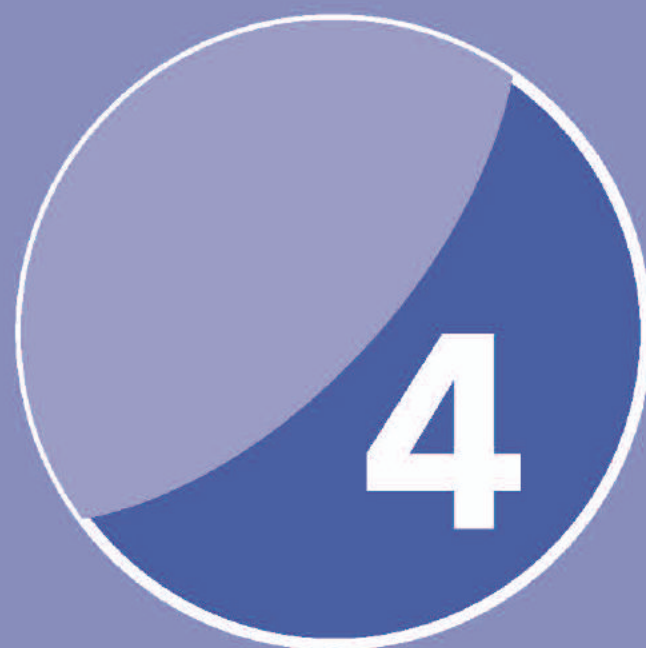
São Paulo (SP), Secretaria Municipal de Educação/DOT. **São Paulo é uma escola – Manual de Brincadeiras**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

Moverse em libertad El Instituto Loczy. 24 min.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=6s5Gbbnj>

https://http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000100005&script=sci_abstract&tlng=p

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas Escolares, Culturas de Infâncias e e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas Culturas**. Educ. SOC [online]. 2007



Leitura, contos e encantos

LEITURA, CONTOS E ENCANTOS

Tatiana Prieto Pereira¹⁶

Resumo

Esse texto relata a preparação, a ementa e a prática da oficina com 2 horas de duração com tema: Leitura, contos e encanto. Essa atividade foi direcionada como uma oficina para formação continuada de professores da rede pública de Pindamonhangaba, que trabalham crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e mediada pelo Instituto Singularidades/SP. Como embasamento teórico tivemos a BNCC(2017), Solé (2009), Lerner (2013) e Kishimoto (2009), além de outros projetos de leitura citados em revista voltadas para a área de Educação. A oficina realizou-se com o objetivo principal estimular o trabalho de leitura em sala de aula com diferentes linguagens, utilizando a ludicidade como instrumento na formação leitora das crianças: roda de leitura, exploração livre e contato com livros, contos e recontos. Além disso, a oficina também teve como objetivo específico dialogar sobre a importância de diferentes possibilidades lúdicas para despertar o interesse das crianças e o prazer pela leitura, tendo a literatura infantil como um momento marcante na infância e fonte de inspiração para o futuro desenvolvimento de competências em leitura e escrita. Ao final, os professores participantes prepararam e socializaram, de acordo com suas escolhas diferentes leituras, conto ou encanto, a faixa etária destinada, a seleção do livro e materiais para a apresentação de uma proposta possível para ser realizada em sala de aula na Educação Infantil.

Palavras chave: educação infantil, leitura, literatura infantil.

¹⁶ Pedagoga formada pelo Instituto Singularidades

Introdução

O tema Leitura, contos e encantos foi inspirado em minhas experiências e práticas de sala de aula no segmento da Educação Infantil e nas inúmeras possibilidades de trabalhar com livros na primeira infância. A oficina realizada teve como público alvo professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, segundo a divisão de faixa etária proposta pela nova BNCC (creche). O objetivo geral da ementa foi resgatar e estimular o trabalho de leitura em sala de aula com diferentes linguagens, utilizando a ludicidade como instrumento na formação leitora do indivíduo: roda de leitura, exploração livre e contato com livros, contos e recontos. Além disso, a oficina também teve como objetivo específico dialogar sobre a importância de possibilidades lúdicas para despertar o interesse das crianças e o prazer pela leitura, utilizando a literatura infantil como um momento marcante na infância e fonte de inspiração para o futuro desenvolvimento de competências de leitura e escrita.

Devido ao tempo da oficina (2 horas), escolhi duas técnicas de contação: teatro de sombras, e criação de cenário e personagens para estimular a imaginação no momento da contação. Outros recursos para despertar o interesse por livros nesta faixa etária também foram valorizados: acessórios, fantoches, sucatas e brinquedos, deixei disponível para que ao final da oficina no momento em que os grupos criaram e escolheram os livros para compartilharem na formação tivessem a possibilidade e opção por determinados materiais para a apresentação do trabalho em grupo.

Mostrei também os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC, Brasil (2017) do campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

(EI01EF01)

Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.

(EI01EF02)

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.

(EI01EF03)

Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

(EI01EF04)

Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.

(EI01EF05)

Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

(EI01EF06)

Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbúrcios, fala e outras formas de expressão.

(EI01EF07)

Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.)

(EI01EF08)

Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

(EI01EF09)

Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

(EI01EF01)

Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.

(EI01EF02)

Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.

(EI01EF03)

Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).

(EI01EF04)

Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.

(EI01EF05)

Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.

(EI01EF06)

Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.

(EI01EF07)

Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).

(EI01EF08)

Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

(EI01EF09)

Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Muitas vezes, a rotina das creches é atribulada e com pouca flexibilidade para mudanças de espaço e tempo, por isso, algumas vezes deixamos de lado o “encantar”, a ludicidade como instrumento de acesso à aprendizagem na primeira infância, e de como as contribuições auxiliam na prática e nos procedimentos didáticos em sala de aula, com os “encantos” os alunos demonstram interesses nas ilustrações, enredos, histórias, novas palavras, dramatizações, o cantinho da leitura, compartilhamento de ideias depois da leitura e simples fato de tocarem, folhearem um livro, levá-lo a boca para exploração, cheirar as páginas enfim explorarem da forma que precisarem e quiserem nos momentos que disponibilizamos os materiais, ambientes e atividades disponíveis relacionadas a literatura.

A relevância de formação para professores de creche e a valorização da leitura na primeira infância juntamente com a ludicidade é de extrema importância, visto que muitos educadores não veem função na leitura para pequenos, dizem que “não entendem”, “não param quietos” ou “não prestam atenção”. Na tentativa de tentar desconstruir essa concepção, é preciso valorizar e mostrar a importância dessa prática na Educação Infantil (0-3 anos e 11 meses, especificamente nesta experiência para professores que trabalham com essa faixa etária) e o quanto auxiliará na futura formação de bons leitores.

Referencial Teórico

Para embasar a preparação da oficina, tive como referência a síntese da aprendizagem da nova proposta da BNCC para a Educação Infantil Brasil (2017) de 0 a 5 anos e 11 meses, no campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e som. Analisei também

os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e tentei contemplar durante a oficina através de minhas experiências profissionais em outras instituições além de projetos estudados por mim em diferentes cidades brasileiras, seis de 10 projetos estudados para esta formação foram encontrados em reportagem da revista Nova Escola:

- “Projeto Espaço de Ler, Direito de Todos”, mantido pelo instituto C&A em Belo Horizonte - MG
- “Projeto Ler é Saber” - Primeira Infância, Cubatão, SP
- “Projeto de Leitura” na CEMEI Santa Izabel com parceria do Instituto Avisalá em Curitiba -SP
- “Projeto Ler, Conviver e Aprender”, Taboão da Serra -SP
- “Leitura no Berçário! Por que não?” Santos - SP (projeto premiado pelo Programa Nacional de incentivo à leitura (PROLER).
- “Creche do Projeto Âncora”, com a atividade Porto da Leitura (mediação e capacitação pela A cor da Letra). Cotia -SP

Em outras leituras encontrei os seguintes projetos:

- “Projeto Vamos Viajar?” Itajaí - SC¹⁷
- “Projeto Frutos da Leitura”. Centro de Educação Infantil Onadir da Silva Tedéo. Itapema -SC¹⁸
- “Leitura no Berçário”, projeto linguístico. Colégio Rio Branco. São Bernardo do Campo-SP.¹⁹
- “Projeto “ A magia de ler e contar histórias para bebês”. São Paulo - SP²⁰

Assim durante os diálogos com as cursistas para realizarem projetos, sequências didáticas ou atividades permanentes com a faixa etária de 0-3 anos e 11 meses mostrei alguns exemplos de possibilidades não distantes da realidade escolar das escolas pública, com possibilidades também de utilizarem as modalidades organizativas para comporem o planejamento escolar incluindo a leitura como parte da rotina nos planejamentos. Abaixo a síntese das aprendizagens do campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e som* Brasil 2017:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.
- Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

¹⁷ Conteúdo disponível em: <https://itajai.sc.gov.br/noticia/17418/projeto-em-cei-do-bairro-espinheiros-estimula-gosto-pela-leitura#>. última visita em 07 de maio de 2018.

¹⁸ <https://www.folhaestado.com/cei-desenvolve-projeto-frutos-da-leitura/> última visita em 07 de maio de 2018.

¹⁹ <http://www.rbranco.com.br/projeto-de-leitura-no-bercario/>

²⁰ Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/12132.pdf última visita em 07 de maio de 2018.

- ▶ Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- ▶ Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação p. 52

Com base na BNCC e refletindo sobre características específicas dessa faixa-etária para dar andamento às intenções da oficina para professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, a ludicidade não poderia ficar de fora com bastante evidências que as manifestações mais espontâneas de criatividade e imaginação acontecem na infância e podem ser observadas durante a relação com o meio e com o outro através das brincadeiras. Os ambientes proporcionados pelos professores nas aulas de Educação Infantil podem ser grandes observatórios dessas criações e interações. Aproveitando a importância de uma postura pontualmente lúdica do educador na Educação Infantil em alguns momentos da sua rotina, acredito ser a postura ideal para acessar e estimular cada vez mais esses processos de criação, imaginação no processo de ensino aprendizagem nesta faixa etária.

O campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e som* nos permite uma abertura para diversas possibilidades com as crianças o trabalho com diferentes gêneros e formas diferentes de contar histórias, escutar e recontar. É o que disserta Kishimoto 2010, no texto a importância do brincar para criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando refere-se a: *Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos. p.6.*

Ao ouvir e recontar histórias, a criança experimenta o prazer de falar sobre o que viu na TV, o que conversou com o amigo ou com os pais, incluindo suas experiências e outras histórias que conhece. Contribuem para as experiências narrativas livros de pano, de papelão, de plástico, com imagens para a criança “ler” sozinha, com um amigo ou com a professora e seu agrupamento, em um espaço aconchegante da sala, com tapetes e almofadas para sentar-se; um baú com os tesouros, os livros, que as crianças podem levar para casa para que os pais continuem a experiência da leitura. As crianças gostam de ouvir histórias e também de fazer comentários. Não gostam de ficar apenas ouvindo, caladas. Querem participar da história. Vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua história, construindo novas histórias.

Para planejar e realizar de uma forma lúdica o estímulo e valorização da literatura infantil em sala de aula e, ao mesmo tempo, com intencionalidade e responsabilidade em demonstrar algo tendo postura para essa prática o professor tem o papel de “comunicar um comportamento leitor” Lerner 2013:

Para comunicar comportamento leitor é necessário que o professor represente este papel na aula, que ofereça aos alunos a oportunidade de participarem de atos de leitura que ele próprio está realizando, que

estabeleça com eles uma relação de “leitor para leitor”. É compartilhar com os outros um poema que o emocionou, uma notícia de jornal que o surpreendeu – É comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento leitor – O professor interpreta o papel de leitor. É mostrar aos alunos de que maneira nós adultos utilizamos a leitura – Mostrar para que se lê, quais são os textos que atendem a certa necessidade ou interesse. É criar muitas e variadas situações nas quais se lê vários tipos de texto. p.1

Continuando nesta linha de didática na prática de leitura em sala de aula e a preocupação que devemos ter quando compartilhamos escolha de livros, posturas, críticas e comentários, Isabel Solé descreve, em um trecho do seu livro *Estratégias de Leitura*, citado em Nova Escola (2009) sobre o compromisso e motivação com a leitura.

É imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, responsabilidades de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. Com essas ideias, podemos dizer que enfocamos nossa atenção nos resultados de aprender a ler.”

Partindo dessas perspectivas teóricas, ao planejar a ementa da oficina tentei deixar claro a ludicidade e as intenções e ações do professor na Educação Infantil com responsabilidade e comprometimento com o seu trabalho nas propostas dos momentos que envolvam *Leitura, contos e encantos*.

Relato de experiência

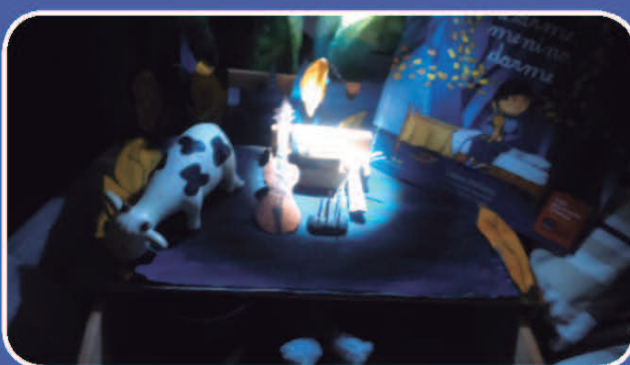
Roteiro do planejamento: preparação da sala de aula com 10 resenhas de projetos preparadas e pesquisadas durante minha preparação para a oficina relacionados a projetos de leitura em diferentes cidades Brasileiras, apresentação breve do formador e dos cursistas, dicas para roda de leitura, sensibilização com *caixa cenário*, objetos e personagens do livro “*Dorme, menino, dorme*”, escrito por Laura Herrera e ilustrado por: July Macuada, contação de história, possibilidade de modalidades organizativas, importância e objetivos da leitura para crianças 0 a 3 anos e 11 meses, contos e recontos, teatro de sombra, coletânea

de imagens para encantar os pequenos: cantinhos de leitura, caixa de recontos, ilhas de experiência (cantos) e por fim a prática escolhida pelas cursistas para compartilharem com o grupo: seleção de faixa etária, escolha do livro e linguagem para apresentação para a turma e fechamento.

Materiais e métodos utilizados: escolha dos projetos sobre leitura em creches brasileiras: fiz a escolha e a preparação da apresentação desses projetos, com o propósito de apresentar possíveis e reais ideias que deram certo e foram realizadas em diferentes cidades brasileiras. Ao iniciar a oficina falei sobre 3 desses projetos para desconstruir ideia de que leitura para essa faixa é difícil e complicada.

Para a sensibilização preparei com base em ilustrações, texto, objetos e personagens do livro *“Dorme, menino, dorme”*, um livro com versos curtos e rimados, escrito por Laura Herrena e ilustrado por: July Macuada, um “mini”palco de acordo com as cores e o enredo do livro, as ilustrações com cores escuras para ambientar o leitor e mostrar que o personagem estava tentando dormir, ele vive em uma casa simples, então para acrescentar a atmosfera noturna, apagamos as luzes e utilizei lanterna e isqueiro em uma das cenas, tentei montar os objetos que são prometidos pela mãe na tentativa de fazer o menino dormir, esses objetos tinham um valor sentimental para o personagem principal do livro por isso optei por fazer as coisas que compunham o cenário de madeira, papelão, sucatas e tintas, tudo bem simples, para tentar fidelidade ao texto e a ideia do autor segundo minha interpretação e impressões do livro. Abaixo algumas fotos do processo de criação da caixa cenário para a utilização durante a contação na oficina:

**Apresentação da contação do livro:
“Dorme menino dorme” com cenário e personagens do livro.**



Após a leitura, as professoras perguntaram como foram feitos os objetos e personagens, manifestaram e discutiram ideias com outros títulos e possibilidades durante a criação da caixa de contação. Aproveitei as manifestações para proporem e organizarem para as crianças confeccionarem essas caixa cenário, personagens e objetos. A partir disso, poderão então trabalhar com recontos, deixar os objetos e a caixa em um canto fixo da sala para que possam explorar durante o dia-dia com o intuito de trabalhar a imaginação e inspiração com leituras de forma lúdica. Após a essa discussão, o assunto foi sobre as

modalidades organizativas na creche, e a intencionalidade de incluir na rotina escolar o hábito de leitura.

Falamos um pouco sobre a importância e objetivos para leitura nesta faixa-etária de 0 a 3 anos e 11 meses, tendo como instrumento a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), orientando sobre o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e som* e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Durante esta fala precisei lembrar dos eixos do RCNEI, pois algumas não conheciam ainda os campos de experiência da BNCC citados no documento no capítulo da Educação Infantil, durante a apresentação mostrei: slide com o campo de experiência citado acima, indique os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e li o resumo dos objetivos na educação infantil do mesmo. Mostrei alguns exemplos para as cursistas, entre os quais o que contemplava uma roda de leitura e possíveis objetivos de desenvolvimento poderíamos nortear nossos planejamentos.

Para envolver as cursistas na atmosfera lúdica, apresentei uma proposta de trabalho anterior elaborada e planejada por mim em outra escola com lendas do folclore, a cada leitura uma técnica de contação diferente. Escolhi para essa oficina o “Saci” com teatro de sombras, dessa vez, ao invés de contar pretendendo que fossem apenas espectadores, resolvi contar e explicar ao mesmo tempo como organizava o teatro e as possibilidades de materiais que as crianças poderiam utilizar, descobertas e exploração através da sombra. Os materiais que compuseram a história do Saci no teatro de sombra foram: palitos de sorvete para colar e segurar os personagens, um tecido escuro para que a sala ficasse mais escura, livro, papel vegetal e um holofote, as alternativas são caixa de luz; com lanterna, papelão, lençol, papel celofane colorido para mudar a cor na hora da projeção, projeção de cenário pelo projetor de teto etc.. Deixei claro a necessidade e intencionalidade na escolha dos livros, versões etc., e que, em especial, a versão do livro que escolhi para a oficina foi uma versão com texto curto e mais simples. As ilustrações achei muito estereotipadas e, por esse motivo, resolvi utilizá-lo de outra forma sem mostrar ilustrações e utilizar apenas o texto com a sombra. Os personagens e objetos das páginas foram confeccionados com papel reciclado e palito de sorvete, dias antes da oficina.

Outra dica é escolher objetos ou personagem que sejam o principal de cada página, para que a criança faça inferências com o texto e relacione a imagem da sombra com o texto também.

Teatro de sombras

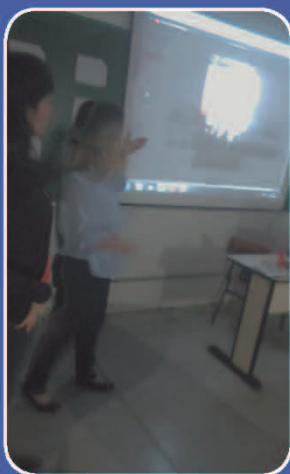


Após a leitura com o teatro de sombras, conversamos sobre a transferência daquela técnica lúdica e de fascínio da oficina para a sala de aula, as crianças podem e devem participar de todas as etapas: exploração da sombra com o corpo, conceitos sobre luz e sombra, brincadeiras ao ar livre com sombras, sombra natural com a luz do sol, artificial, confeccionar o local do teatro, fazer os personagens, brincar com os amigos, recontar histórias ou ler as ilustrações e realizar apresentações,

Dando continuidade aos slides e a teoria para orientar minhas palavras durante a oficina, preparei uma coletânea de imagens na internet para encantar os pequenos: diferentes cantinhos de leitura, caixa de recontos, ilhas de experiência (cantos). Diferentes espaços, projetos etc.

Para finalizar a oficina tivemos o trabalho em grupo com a seguinte proposta: **4 grupos (escolha livre de participantes). Cada grupo deveria escolher entre; leitura, cantos ou encantos**, apresentar o livro, autor, editora, a intenção ao escolher o livro, escolha da faixa-etária (0 a 1 ano e 6 meses ou 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Os grupos tiveram 10 minutos para se organizarem, deixamos disponibilizados, papelaria, sucatas, fantoches, o teatro de sombra, tecidos e mais de 50 livros a disposição das cursistas:

Primeiro grupo: Foi uma surpresa, 5 cursistas se reuniram rapidamente e perguntaram se poderiam apresentar um trabalho que haviam feito na escola em que trabalhavam, perguntei se contemplava as nossas orientações para a prática compartilhada e fomos em frente, elas então enviaram no meu endereço eletrônico o arquivo com fotos do projeto que desenvolveram juntas na escola.



Professora explicando para a turma durante a oficina sobre o trabalho que realizou na escola sobre contação de história.

- 5 participantes, livro escolhido: Projeto de contação de histórias desenvolvido na escola.
- Impressões: As cursistas explicaram sobre o projeto desenvolvido na Creche através de registros de uma das apresentações feita por uma das cursistas para toda a escola.

Segundo grupo: 5 participantes, as cursistas escolheram o livro primeiro, e depois definiram os entre os materiais disponíveis: fantoches. Apresentaram o livro, título, autor, a ilustração e editora, faixa etária de 0 a 5 anos, enquanto uma das cursistas lia o texto as outras iam ensenando, cada educadora fez um personagem.



Segundo grupo durante a apresentação: leitura e encenação da história de Tatiana Belinky

- Livro escolhido: *O grande rabanete*, escrito por Tatiana Belinky.
- Impressões: As cursistas estavam bem à vontade com a apresentação, aproveitaram da narrativa cumulativa e demonstravam já conhecer a história, a escolha foi bem propícia para a

proposta, além da leitura do livro elas fizeram uma encenação da história com fantoches e outros adereços para compor o cenário e personagem vão acumulando ao decorrer do conto, a apresentação foi divertida e bem dinâmica, a leitora foi fiel ao texto e na apresentação do livro.

Terceiro grupo: formado por cinco cursistas escolheram o livro: *Os dez sacizinhos* também escrito por Tatiana Belinky, para lerem e apresentarem durante a oficina, apresentaram o livro e as informações, faixa etária escolhida de 0 à 3 anos e 11 meses.

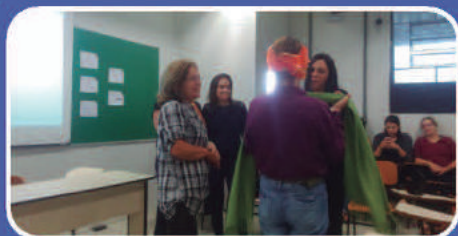


Apresentação do terceiro grupo

- Livro escolhido: *Dez Sacizinhos* por Tatiana Belinky
- Impressões: e escolheram um Saci feito de tecido que estava disponível com outros materiais para representar o título, e 9 copos

plásticos, enquanto uma leitora do grupo realizava a leitura durante a subtração dos Sacis entre versos e prosas, as outras cursistas retiravam um copo da "cena", até sobrar o último saci, achei muito criativo e divertida a apresentação, a leitora foi firme e clara ao ler o texto.

Quarto e último grupo: 4 participantes, contação de história: *A descoberta da dona Joaninha*, faixa etária escolhida de 0 a 3 anos e 11 meses,



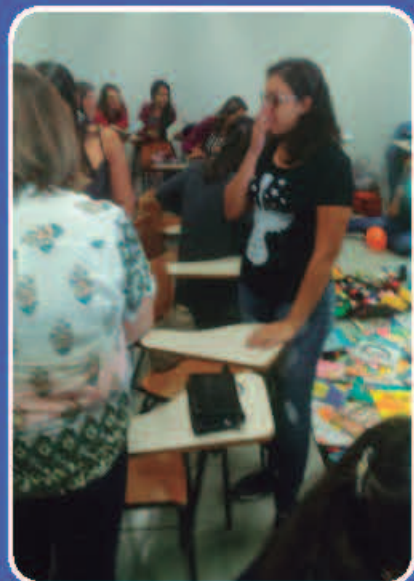
Quarto grupo com a contação: A descoberta da Joaninha

- Contação da história: *A descoberta da Joaninha* escrito por Bella Leite Cordeiro.
- Impressões: as cursistas estavam bem desenvoltas apesar de nem todas conhecerem a

história, todas participaram de acordo com a história narrada, e objetos ao longo da história eram acrescentados (escolheram: papelaria, tecidos e outros) as personagem e a dramatização narrada foi divertida e bem planejada. Não tínhamos o livro disponível, a contadora sabia a história.

Fechamento: Para encerrar a oficina pontuei a importância da intencionalidade ao escolher livros e incluir qualquer leitura em sala de aula, a importância de valorizar o espaço escolar como ambiente favorável para uma boa formação leitora juntamente com o objetivo principal da oficina instigar as cursistas a utilizarem uma linguagem lúdica para encantar o pequenos com o prazer de ler.

Alunas preparando-se para a apresentação da oficina.



Considerações finais

Este relato permitiu que os objetivos da ementa: resgatar e estimular o trabalho de leitura em sala de aula com diferentes linguagens utilizando a ludicidade como instrumento na formação leitora do indivíduo juntamente com o compartilhamento das práticas e linguagens que envolvem a literatura infantil fossem avaliadas e contempladas na última parte da oficina de acordo com a participação das cursistas no trabalho em grupo além de perceber o interesse em diferentes técnicas e indicações literárias entre as cursistas durante a preparação. A importância do resgate da ludicidade como ferramenta de motivação na faixa etária de 0 anos 3 anos e 11 meses de acordo com a divisão etária, especificidades da idade e objetivos e desenvolvimentos no campo de experiência da BNCC: Escuta, fala, pensamento e imaginação, foram fomentos para a formação: Leitura, contos e encantos. Durante a formação, pude perceber o interesse em aprimorar e renovar o repertório enquanto compartilhávamos ideias, dúvidas e experiências.

Os projetos de leitura em escolas brasileiras em creches expostos na lousa antes do início do curso foram grandes inspirações para as minhas propostas e diálogos, pude recorrer a todo momento como propostas concretas além de minhas experiências anteriores expostas em slides de apresentação, durante este compartilhamento de experiências algumas cursistas manifestaram interesse em contar suas experiências nas escolas em que trabalham atualmente.

Sobre os slides selecionados para mostrar ideias sobre: ambientes, atividades e rotina fiz questão de colocar imagens para tornar o mais visual e o mais concreto possível as reais propostas para esta faixa etária, dando ainda mais credibilidade e contribuindo para criatividade das cursistas. E, para finalizar as apresentações, percebi uma facilidade muito grande nas escolhas dos livros e dos materiais para as contações e leituras realizadas posteriormente pelos grupos. Foi com muita satisfação que observei a criação das cursistas, os diálogos e propostas apresentadas, apesar do curto tempo, sobre as escolhas dos materiais (livros, histórias) percebi entre as 4 apresentações uma regularidade por optarem, por contos de repetição e cumulativos, talvez sejam realmente atraentes para esta faixa etária, e elas estejam habituadas com os gêneros escolhidos por serem previsíveis, repetitivos e contos que possam, ser narrados de forma lúdica nos momentos em que a literatura é incluída na rotina das crianças no ambiente escolar.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 04 de agosto de 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010 Disponível em: link. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-mochida/file> Acesso em : 04 de agosto de 2018.

NOVA ESCOLA: Leitura objeto de conhecimento, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4355/leitura-um-objeto-de-conhecimento> . 2009. Acesso em 04 de agosto de 2018.

NOVA ESCOLA, Julia Priolli, Carol Salles: Fraldas e livros: a importância da leitura para a primeira infância :<https://novaescola.org.br/conteudo/2495/fraldas-e-livros-a-importancia-da-leitura-para-a-primeira-infancia> 2018. Acesso em 04 de agosto de 2018.

<https://educacaobilingue.files.wordpress.com/2013/04/o-que-c3a9-comunicar-comportamento-leitor-delia-lerner.pdf> Acesso em: 04 de agosto de 2018 .

PARA SABER MAIS:

KISHIMOTO, Tizuko Mochida: Brincar e Suas Teorias. Cengage Learning Editores, 1998 .

LERNER, Delia: Ler e Escrever na Escola - O Real, o Possível e o Necessário. Ed. Artmed. Porto alegre, 2002

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6ª edição. Porto Alegre: Artes médicas, 2009

<http://www.tempodecreche.com.br/tag/leitura-na-educacao-infantil/>

Vídeo Nova Escola sobre projeto de leitura em uma creche: https://www.youtube.com/watch?v=KOv6_HetY7k&t=3s

<http://www.tempodecreche.com.br/tag/leitura-na-educacao-infantil/>

[Http://www.tempodecreche.com.br/campos-de-experiencias-2/palavra-de-magda-soares-crianca-e-a-reinvencao-da-escrita/](http://www.tempodecreche.com.br/campos-de-experiencias-2/palavra-de-magda-soares-crianca-e-a-reinvencao-da-escrita/)



Linguagens Expressivas na creche



LINGUAGENS EXPRESSIVAS NA CRECHE

Claudia Laloni Tucci²¹



Resumo

O encontro com as educadoras das escolas municipais foi realizado no dia 19 de maio de 2018 em Pindamonhangaba. Teve o objetivo de criar um espaço para a ampliação cultural do professor, através da apresentação de um vídeo que relatou as experiências realizadas nas escolas que utilizam a abordagem de Reggio Emilia e de atividades práticas realizadas em grupo com as professoras. Este tema foi escolhido devido a sua importância no cenário atual da educação infantil, principalmente com a aprovação e implantação da Base nacional da educação Infantil comum nas creches. A intenção foi a de proporcionar este espaço para que as professoras pudessem ampliar seus conhecimentos de forma lúdica e prática, estabelecendo uma relação entre as múltiplas linguagens para se expressar, comunicar e compreender o mundo. A minha ideia foi propor uma articulação entre a teoria da abordagem de Reggio Emilia e a prática do dia a dia nas escolas municipais de Pindamonhangaba. As professoras participaram das atividades com entusiasmo e empenho, dando contribuições, enriquecendo o encontro com suas experiências de trabalho nas creches. No final do encontro as professoras apresentaram suas obras e foi um grande aprendizado para todos nós. Foram fundamentais as reflexões sobre as possibilidades e dificuldades encontradas ao aprender sobre a abordagem de Reggio Emilia.

Palavras chave: Infância, criação, linguagens, conhecimento

²¹ Pedagoga. Atualmente é Coordenadora de Relacionamento no Instituto Singularidades

Introdução

O tema das linguagens expressivas foi escolhido devido à grande necessidade de oferecer ferramentas para as professoras desenvolverem as linguagens expressivas com as crianças nas creches.

No processo de construção do olhar do educador a memória de sua infância é fundamental, pois fortalece a importância do papel da escola que é estabelecer uma relação entre as múltiplas linguagens, tais como brincadeiras, arte e a literatura, e do corpo que a criança usa para se expressar, se comunicar e dar sentido ao mundo ao seu redor.

Ao planejar a oficina, me inspirei nas experiências que tive nos anos em que trabalhei como professora da educação infantil e também no que aprendi em um grupo de estudos sobre a abordagem de Reggio Emilia.

Como a aula teve a duração de duas horas, resolvi passar um trecho do vídeo sobre a abordagem italiana e priorizei um tempo maior para que as educadoras pudessem ter uma experiência prática.

Procurei, também, relacionar as atividades com a BNCC da educação infantil. Ressalto aqui a importância da integração entre a teoria e a prática no dia a dia da escola para a formação do educador. Quando o professor reconhece uma ligação entre o seu fazer e o que os teóricos relatam, ler e pesquisar passam a fazer sentido.

Referencial teórico

As primeiras referências teóricas foram os depoimentos das educadoras das escolas italianas em um vídeo produzido pela Unifesp sobre a abordagem de Reggio Emilia e a leitura coletiva da poesia *As Cem Linguagens*, escrita por Loris Malaguzzi.

A minha intenção foi inspirar as professoras das creches ao mostrar a organização dos espaços, tempos e os principais conceitos, antes de propor o trabalho artístico realizado na oficina.

Segundo Edwards (1999), as crianças pequenas que frequentam as escolas de Reggio Emilia são encorajadas a se expressarem, a explorar o ambiente, e acreditam na concepção de criança como sujeito capaz de se expressar nas múltiplas linguagens e de ser protagonista na construção do currículo e das ações realizadas no dia a dia na escola.

Da mesma forma Proença (s/d) diz “a escola deve repensar a sua rotina, organizando um planejamento que contemple as múltiplas linguagens expressivas da criança, oferecendo atividades individuais e coletivas, de socialização de decisões, de descobertas, promovendo diálogos e respeito as opiniões divergentes e enfrentamento de conflitos”

Seguem os direitos de aprendizagem descritos na BNCC (BRASIL, 2017) que reforçam a relevância e importância do desenvolvimento das múltiplas linguagens na educação infantil:

- ✓ "Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas".
- ✓ "Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais".
- ✓ "Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando".
- ✓ "Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia".
- ✓ "Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens".
- ✓ "Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário".

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2002).

As referências teóricas escolhidas fortaleceram e deram significado para as experiências vividas na oficina com as professoras em Pindamonhangaba.

Relato de experiência

Iniciamos a atividade com a apresentação do tema e cada professora contou rapidamente sobre a sua vida profissional. Em seguida, lemos a poesia "Cem Linguagens", mostrando a grande importância das linguagens expressivas e o grande potencial que as crianças têm para se desenvolver e aprender sobre si mesmas e o mundo ao redor.

Na sequência, assistimos um trecho de um vídeo muito lindo e inspirador que apresentou os espaços e principais aspectos da abordagem de Reggio Emilia.

Em seguida, abrimos um espaço de conversa para que as educadoras pudessem refletir sobre a abordagem das escolas italianas, contextualizando as informações com a nossa realidade e cultura.

Seguem algumas reflexões e registro dos principais conceitos discutidos coletivamente

- A imagem da criança como aprendiz competente e poderoso;
- O professor como facilitador da aprendizagem e como pesquisador das experiências de aprendizagem das crianças;
- O ambiente como outro professor, o qual oferece provocações para o aprendizado das crianças;
- O currículo como provocação para as investigações a longo prazo das crianças em áreas de seu interesse;
- As possibilidades oferecidas em apoio à aprendizagem das crianças quando pais, professores, alunos e a comunidade colaboram no processo de aprendizagem;
- O processo de documentação como meio de tornar a aprendizagem visível e aprofundá-la por meio da reflexão e de perguntas adicionais.

Após esta reflexão, foi proposta uma atividade em grupo, na qual as alunas pudessem se expressar através das linguagens artísticas, inspiradas na abordagem das escolas de Reggio Emilia. Foram disponibilizados diversos materiais, tais como gravetos, folhas, flores, sementes, além de papeis tintas e canetas coloridas.

Cada grupo elaborou um trabalho coletivo e no final apresentou para o grande grupo. Foi interessante e emocionante observar os diferentes movimentos dos grupos ao elaborar as obras, utilizando os diversos elementos da natureza. Um dos grupos rapidamente escolheu os materiais, e após o término as professoras ficaram conversando sobre a obra artística e o trabalho das escolas italianas. Ao mesmo tempo outro grupo conversou muito tempo antes e somente no final elaborou o desenho do corpo humano de uma das integrantes no papel craft. Depois de todos os relatos, conversamos sobre a aula e a importância de trabalhar as múltiplas Linguagens na educação infantil.

Na última parte da aula, fizemos uma ciranda de roda, utilizando panos e bolinhas e no final um relaxamento. Utilizei uma música do Milton Nascimento, chamada “Bola de Meia” que fala sobre a importância de o educador resgatar a criança que tem dentro de si no decorrer da vida.

Seguem algumas fotos registradas da nossa oficina:

1- Elaboração das produções artísticas, utilizando diversos elementos da natureza

Processo de elaboração - grupo 1



Processo de elaboração artística- grupo 2



Processo de elaboração artística- grupo 3



Processo de elaboração- grupo 4



Foto do final das apresentações dos trabalhos artísticos



2- Atividade de relaxamento, massagem e ciranda



3 - Avaliação do encontro e foto do grupo



Considerações finais

O objetivo deste encontro com as educadoras das escolas municipais de Pindamonhangaba foi oferecer experiências práticas e reflexivas sobre as linguagens expressivas que são as bases da educação infantil.

No final do encontro avaliamos positivamente a nossa aula e registramos algumas palavras para representar o encontro, tais como: esperança, aprendizado, alegria, colaboração e transformação.

Fico muito feliz com este resultado, pois tenho trinta anos de experiência como educadora e formadora de projetos voltados para a educação. Eu trabalho faz seis anos no Instituto Singularidades, que é uma faculdade que oferece cursos para formação de professores, e atualmente meu grande propósito de vida é poder contribuir com a formação de educadoras das professoras de educação infantil da rede pública.

“A criança deve ser vista como única e singular, e como um sujeito ativo que tem possibilidade de ir mais além, nas mais diferentes linguagens. É justamente aí que está a beleza da vida” Marília Dourado

Termino este relato com a poesia que representou para mim o encontro com as educadoras em Pindamonhangaba

"A criança é feita de cem"

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
De jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem,
Roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário,
As cem existem.*

Loris Malaguzzi

Referências

- EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens das crianças**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017 (p. 33 a 50). Vídeo Nova Escola BNCC: Como trabalhar os campos de experiências de Educação Infantil? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=StcfRxcQaeg> 2min. Acesso em 31 de maio de 2018;
- Proença, Alice. **As Múltiplas Linguagens e a construção da identidade**. s/d.
- As Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, Itália. 27min49seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss
- Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.

PARA SABER MAIS:

<http://porvir.org/a-crianca-e-um-sujeito-ativo-deve-ser-escutada/>



**Identificando
sinais de risco
na 1ª infância:
o olhar do
professor e
as práticas
inclusivas**

IDENTIFICANDO SINAIS DE RISCO NA 1ª INFÂNCIA: O OLHAR DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Angela Di Paolo Mota²²

Resumo

O uso de indicadores de risco para identificação de sinais de sofrimento psíquico, ou mesmo de patologias mais graves do desenvolvimento humano, é tarefa comum no âmbito da saúde. Há alguns anos, também têm sido utilizados na área da Educação, sobretudo por professores que atuam com a 1ª infância. A oficina realizada com professores da rede municipal de Pindamonhagaba – SP teve como objetivo central apresentar uma metodologia focada na identificação de sinais de risco para o desenvolvimento infantil (a Metodologia IRDI), de forma a contribuir para a sensibilização do olhar do professor e, uma vez identificado que há presença de risco para o desenvolvimento, mapear possibilidades de parcerias e encaminhamentos para serviços de Saúde e/ou de Assistência Social. Considerou-se, para os fins da oficina, que o professor pode ser um importante aliado na identificação de sinais de risco para o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, para a promoção de saúde mental.

Palavras chave: risco; infância; IRDI

²² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora do curso de Pedagogia e Coordenadora do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia do Instituto Singularidades.

Introdução

A oficina “Identificando sinais de risco na 1ª infância: o olhar do professor e as práticas inclusivas” teve como objetivo apresentar a Metodologia IRDI (Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil) nas creches. O uso de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento é tarefa comum no âmbito da saúde (KUPFER; LERNER, 2008) e, há cerca de dez anos, também têm sido utilizados em espaços educacionais, principalmente nos ambientes destinados à primeira infância: as creches ou Centros de Educação Infantil – CEI (BERNARDINO et al., 2008; KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014).

Considera-se que o professor pode ser um aliado importante na identificação de sinais de risco para o desenvolvimento infantil, uma vez que ele tem a oportunidade de observar a criança diariamente na escola, tanto no que se refere ao seu desenvolvimento individual quanto às suas relações com o grupo.

Os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho se baseiam na Psicanálise e na Psicologia do Desenvolvimento, que propõem que “as bases da saúde mental se estabelecem nos primeiros anos de vida e são dependentes das relações corporais, afetivas e simbólicas que se firmam entre o bebê e sua mãe (ou substituto)” (BERNARDINO et al., 2008, p. 207).

Nesse sentido, a Metodologia IRDI nas creches aponta para uma formação e uma atuação docentes voltadas para a promoção de saúde, pois, uma vez observado que algo não vai bem no desenvolvimento do bebê e da criança pequena, podem-se apontar direcionamentos e tratamentos possíveis dentro da rede que articula educação – saúde – assistência social.

Neste texto, destacaremos especificamente o olhar dos professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos na Educação Infantil, que pode ser um importante aliado na identificação de sinais de risco para o desenvolvimento infantil e, consequentemente, para a promoção de saúde mental.

Acreditamos, dessa forma, que a perspectiva das práticas inclusivas podem ocorrer na Educação Infantil desde que haja uma sensibilização do olhar do professores para uma educação que considere, reconheça e promova o respeito às diferenças.

Referencial teórico

A pedido do Ministério da Saúde, com financiamento do CNPq e da FAPESP, um grupo de pesquisadores brasileiros²³ desenvolveu e validou um protocolo de Indicadores

²³ O Grupo Nacional de Pesquisa (denominado GNP), sob coordenação geral da Profa. Maria Cristina Machado Kupfer, foi estabelecido para o desenvolvimento desta pesquisa. O grupo foi constituído pela Profa Dra. Leda M. Fischer Bernardino, da PUC de Curitiba, Paula Rocha e Elizabeth Cavalcante, do CPPL de Recife, Domingos Paulo Infante, Lina G. Martins de Oliveira e M. Cecília Casagrande, de São Paulo, Daniele Wanderley, de Salvador, Profa. Lea M. Sales, da Universidade Federal do Pará, Profa. Regina M. R. Stellan, da UNIFOR de Fortaleza, Flávia Dutra, de Brasília, Prof. Dr. Otavio Souza, do Rio de Janeiro, Silvia Molina, de Porto Alegre, com coordenação técnica da M. Eugênia Pesaro, coordenação científica do Dr. Alfredo Jerusalinsky e coordenação científica nacional da Profa. Dra. Maria Cristina Kupfer.

clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) a fim de detectar riscos psíquicos e problemas de desenvolvimento em bebês de 0 a 18 meses no período de 2000 a 2008 (LERNER; KUPFER, 2008; KUPFER et al., 2008, 2009, 2010).

Tal protocolo é composto por 31 indicadores, como se pode observar na Tabela 1 - Anexo. Os indicadores foram elaborados para serem aplicados de acordo com a seguinte faixa etária correspondente: de 0 a 4 meses incompletos, de 4 a 8 meses incompletos, de 8 a 12 meses incompletos e de 12 a 18 meses, de modo a respeitar as distintas fases de desenvolvimento da criança.

Nomeado como IRDI, o protocolo ganhou ampla circulação, sendo utilizado por psicólogos, pesquisadores universitários, pediatras e demais profissionais da saúde. Durante a realização da pesquisa IRDI, alguns pesquisadores se questionaram acerca do valor desse instrumento em contextos de creche. Tal questionamento originou uma nova pesquisa em 2012, inicialmente realizada por psicólogos orientados pela teoria psicanalítica, cujo objetivo foi testar uma metodologia de formação e de acompanhamento em serviço de professores de Educação Infantil baseada no instrumento IRDI, “buscando identificar se o uso dessa metodologia no âmbito da Educação Infantil contribui para a diminuição da incidência de problemas de desenvolvimento psíquico ulteriores” (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 10).

Um ponto importante a ser destacado é que não cabe ao professor realizar diagnósticos, tal princípio orientou a realização desta pesquisa desde o início. O IRDI foi desenvolvido de modo a ser inespecífico para diagnóstico, ou seja, ele não se propõe a diagnosticar. Ele funciona como uma metodologia que contribui para orientar o olhar do profissional em relação à díade mãe/cuidador-bebê e/ou professor-bebê em relação aos sinais de desenvolvimento infantil. A pesquisa realizada com a Metodologia IRDI nas creches se propôs a investigar meios de levar os professores “a se tornarem auxiliares na promoção de saúde mental de crianças, a partir da psicanálise, desde a primeira infância” (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 10).

Mariotto (2003) destaca a importância que a relação entre psicanálise e educação, mais especificamente, entre psicanálise e creche, vem ganhando na literatura especializada nos últimos anos. Para a autora, isso se deve a dois fatores que parecem contribuir para despertar o interesse no tema: 1) Com a nova LDB (Lei No. 9394/96), a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, e a creche, por sua vez, passou a ter cada vez mais um teor educacional, na tentativa de afastar-se de uma marca puramente assistencialista, vigente desde o seu surgimento. Tal mudança tem exigido cada vez mais uma concepção que articula educação e cuidados na 1ª infância; 2) O crescente interesse pelo trabalho com bebês, no que se refere à detecção e prevenção de riscos para o desenvolvimento infantil, tanto no âmbito da saúde pública, quanto da educação.

A autora ressalta que a creche tem sido uma instituição importante para o desenvolvimento da criança ao abrir suas portas para um trabalho que coaduna diferentes funções: cuidar, atender, prevenir, educar. Ela é, ao mesmo tempo, um ambiente estimulador do desenvolvimento cognitivo e psicomotor e, também, um lugar de trocas afetivas que pode potencializar o acesso e a ampliação do repertório lingüístico e cultural.

Para Lajonquière (2001 apud MARIOTTO, 2003, p. 42), “educar é transmitir marcas simbólicas”. A partir dessa afirmação, é possível compreender a centralidade que o professor possui ao estabelecer um vínculo com a criança, especialmente a criança bem pequena, que está construindo seus primeiros aprendizados: andar, falar, brincar, expressar-se.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – Vol. 1 (BRASIL, 1998, p. 23) destaca que:

educar significa propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Portanto, entende-se que a Educação Infantil deve garantir dois aspectos indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar.

Para Mariotto (2003), no contexto da creche, cuidar também significa antecipação, requerendo do educador um olhar atento que se pre-ocupe com a criança. Por exemplo, que organize o tempo e o espaço para ela na hora das refeições e de sono, antecipando o que irá acontecer para que a criança consiga se organizar e se auto-regular gradativamente.

“Reconhecer a creche como um lugar de cuidados, antecipação e educação nos leva a introduzir a questão da prevenção e, mais precisamente, a sua articulação com a psicanálise e a educação infantil” (MARIOTTO, 2003, p. 44).

A perspectiva psicanalítica em que se baseia esta pesquisa [IRDI] parte do princípio de que a subjetividade é um aspecto central e organizador do desenvolvimento em todas as suas vertentes. Essa subjetividade, por sua vez, é construída pela inserção da criança na linguagem e na cultura (BERNARDINO et al., 2008, p. 208).

A partir da teoria psicanalítica, a Metodologia IRDI nas creches implica um olhar e um acompanhamento em relação aos seguintes eixos teóricos:

Suposição do sujeito (SS): significa uma antecipação, realizada pela mãe ou cuidador, da presença de um sujeito psíquico no bebê, que ainda não se encontra, porém, constituída. Tal constituição depende justamente de que esse sujeito seja inicialmente suposto ou antecipado pela mãe (ou cuidador). Essa antecipação causa grande prazer ao bebê, já que ela vem acompanhada de uma manifestação jubilatória da mãe – são palavras carregadas de uma musicalidade prazerosa, chamadas de manhês (LAZNIK, 2004), o que fará o bebê “buscar” corresponder ao que foi antecipado sobre ele (KUPFER et al., 2009).

Estabelecimento da demanda (ED): envolve as primeiras reações involuntárias que o bebê apresenta ao nascer, tais como o choro, e que serão reconhecidas pela mãe ou cuidador como um pedido que a criança dirige a ela/e. Esse reconhecimento permitirá a

construção de uma demanda – para a psicanálise, sempre uma demanda de amor – desse sujeito a todos com quem vier a relacionar-se. Essa demanda estará na base de toda a atividade posterior de linguagem e de relação com os outros (KUPFER et al., 2009).

Alternância presença/ ausência (PA): caracteriza as ações maternas que a tornam alternadamente presente e ausente. A ausência materna marcará toda ausência humana como um acontecimento existencial, digno de nota, obrigando a criança a desenvolver um dispositivo subjetivo para a sua simbolização. A presença materna não será apenas física, mas será, sobretudo, simbólica. Entre a demanda da criança e a experiência de satisfação proporcionada pela mãe, espera-se que haja um intervalo no qual poderá surgir a resposta da criança, base para as respostas ou demandas futuras (KUPFER et al., 2009).

Função paterna (FP): entende-se que a função paterna ocupa, para a dupla mãe-bebê, o lugar de terceira instância, orientada pela dimensão social. Uma mãe que está submetida à função paterna leva em conta, em sua relação com o bebê, os parâmetros que a cultura lhe propõe para orientar essa relação, uma vez que a função paterna é a encarregada de transmitir esses parâmetros. O exercício da função paterna sobre o par mãe-bebê poderá ter como efeito uma separação simbólica entre eles e impedirá a mãe de considerar seu filho como um “objeto” voltado unicamente para a sua satisfação. Portanto, depende dessa função a singularização do filho e sua diferenciação em relação ao corpo e às palavras maternas (KUPFER et al., 2009).

Tais eixos teóricos fizeram parte da pesquisa IRDI e podem trazer contribuições valiosas no contexto da creche. Como dito anteriormente, não se espera do professor que realize diagnósticos na escola, pois essa tarefa não faz parte de suas atribuições. Mas aponta, sim, direcionamentos possíveis a partir de uma sensibilização do olhar para a construção dos vínculos, para a constituição do sujeito e suas diversas formas de expressar-se e posicionar-se na relação com o(s) outro(s). Se o professor observa e reconhece que algo não vai bem no desenvolvimento da criança, ele pode pensar junto à equipe gestora da escola, formas de encaminhamento para o caso, seja para serviços de saúde, seja para serviços ligados à assistência social. Tal ação pode contribuir de forma significativa para a promoção de saúde mental.

Concordamos com Mariotto (2003, p. 20) ao afirmar que “queremos poder demonstrar que a escuta do sujeito pode integrar as práticas educativas desde o momento em que uma criança entra em uma creche”. Por fim, ressaltamos que a Metodologia IRDI foi adaptada para ser utilizada em creches – conferir Tabela 2 em Anexo, no sentido de contribuir para a uma formação e intervenção docentes implicadas com a promoção da saúde.

Relato de experiência

Inicialmente, foi realizado um momento de sensibilização com o grupo de professores para que refletissem sobre as seguintes questões disparadoras: o que os bebês nos provocam? Como nos sentimos quando estamos na frente de um bebê? O que ele nos causa? Como reagimos? Como o bebê reage a nós? E quando há algum “problema”, como reagimos? Foram relatadas experiências pessoais e profissionais a partir das

questões propostas. Alguns participantes manifestaram experiências desafiadoras que encontram nas escolas, especialmente relacionadas às crianças consideradas “de inclusão”, isto é, que foram nomeadas dessa maneira quando foram observados entraves em seu desenvolvimento motor, cognitivo e/ou aspectos relacionados à interação social.

Em seguida, foram apresentados os eixos teóricos e o instrumento IRDI, com uma explicação acerca de cada indicador que deve ser observado ao longo dos primeiros dezoito meses de vida – Conferir Tabela 1 em Anexo.

Após essa breve explicação, assistimos aos vídeos (com legendas) que fazem parte da pesquisa IRDI, com cenas que retratam consultas de rotina em ambulatórios de pediatria em que é possível observar a presença ou ausência dos indicadores. Posteriormente, foi realizada a parte prática da oficina: foram apresentados alguns estudos de caso em vídeo (sem legendas) e, para cada professor participante, foi distribuído um protocolo IRDI em branco para que fosse preenchido após a exibição dos estudos de caso. O preenchimento foi realizado em duplas e proporcionou um momento de trocas e discussões muito valioso, em que cada professor pôde questionar(-se) e pensar junto aos pares sobre aspectos do desenvolvimento infantil.

Foram levantadas questões como: “esse comportamento da criança [estranhar pessoas desconhecidas para ela] parece ser algo tão simples, não sabia que era tão importante”; “a troca de olhares entre a criança e o educador é muito importante e precisa ser observada”; “me preocupa quando a criança não consegue se expressar e tentar comunicar o que ela quer”; “no caso do meu filho, que tem autismo, o olhar da professora foi fundamental, pois ela foi a primeira pessoa a me dizer que algo não estava indo bem com ele [...] Isso me motivou a estudar Pedagogia” (sic), entre outras.

Ao final, pudemos refletir e discutir junto ao grupo de professores as seguintes questões: como foi aplicar o instrumento? Houve mudanças no seu olhar? Quais dos indicadores apresentados fazem mais sentido considerando as práticas de vocês? Uma vez observado que algo não vai bem no desenvolvimento da criança, para quem encaminhar? Quais os serviços da região em que vocês atuam? A partir disso, fizemos um breve mapeamento dos serviços da rede pública referentes à educação – saúde – assistência social.

Considerações finais

A experiência da oficina realizada junto aos professores que atuam na rede de Pindamonhangaba – SP (e regiões próximas) favoreceu diálogos e discussões importantes acerca dos sinais de risco observados na 1ª infância.

Foi possível reconhecer e valorizar o olhar do professor comprometido com as práticas inclusivas na Educação Infantil, de modo a considerar as diferenças como parte do processo educacional. Ao mesmo tempo, foi possível também pensar em formas de encaminhamento para a rede de serviços de saúde e assistência social quando necessário, ação que deve ser pensada juntamente com a equipe gestora da escola.

Por fim, os professores destacaram a importância de serem reconhecidos como profissionais que podem contribuir para a promoção de saúde mental na 1ª infância.

Referências

- BERNARDINO, L. M. F. et al. Análise da relação de educadoras com bebês em um centro de educação infantil a partir do protocolo IRDI. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 21 jul. 2018.
- KUPFER, M. C. M. et al. A pesquisa IRDI: resultados finais. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.
- KUPFER, M. C. M. et al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online**. v. 6, n. 1, p. 48-68, 2009.
- KUPFER, M. C. M. et al. Predictive value of clinical risk indicators in child development: final results of a study based on psychoanalytic theory. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 16-30, março 2010.
- KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Orgs.). **De bebê a sujeito: a Metodologia IRDI nas creches**. São Paulo: Escuta/FAPESP, 2014.
- LAZNIK, M. C. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.
- LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.
- MARIOTTO, R. M. M. Atender, cuidar e prevenir: a creche, a Educação e a Psicanálise. **Estilos da Clínica**, Vol. VIII, no 34, p. 34-47, 2003.

Anexo

Tabela 1 - Protocolo IRDI - Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil

Idade em meses	Indicadores
0 a 4 meses incompletos	1. Quando a criança chora ou grita, a mãe sabe o que ela quer. 2. A mãe fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês). 3. A criança reage ao manhês. 4. A mãe propõe algo à criança e aguarda a sua reação. 5. Há troca de olhares entre a criança e a mãe.
4 a 8 meses incompletos	6. A criança começa a diferenciar o dia da noite. 7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades. 8. A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar sua resposta. 9. A mãe fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases. 10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela. 11. A criança procura ativamente o olhar da mãe. 12. A mãe dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço. 13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.

8 a 12 meses incompletos	<p>14. A mãe percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.</p> <p>15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a mãe.</p> <p>16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.</p> <p>17. Mãe e criança compartilham uma linguagem particular.</p> <p>18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.</p> <p>19. A criança possui objetos prediletos.</p> <p>20. A criança faz gracinhas.</p> <p>21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.</p> <p>22. A criança aceita alimentação semissólida, sólida e variada.</p>
12 a 18 meses incompletos	<p>23. Mãe alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses.</p> <p>24. A criança suporta bem as breves ausências da mãe e reage às ausências prolongadas.</p> <p>25. A mãe oferece brinquedos como alternativas para o interesse da criança pelo corpo materno.</p> <p>26. A mãe já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.</p> <p>27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à mãe.</p> <p>28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela mãe e pelo pai.</p> <p>29. A mãe começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.</p> <p>30. Os pais colocam pequenas regras de comportamento para a criança.</p> <p>31. A criança diferencia objetos maternos, paternos e próprios.</p>

Tabela 2 - Protocolo IRDI adaptado para uso em Centros de Educação Infantil

s. A criança tem uma professora preferida?

Indicação de referências bibliográficas

Protocolo IRDI pode detectar autismo em crianças de até um ano e meio. Disponível em: http://www2.uol.com.br/vivermente/noticias/protocolo_irdi_pode_detectar_autismo_em_crianças_de_ate_1_ano_e_meio.html

A Metodologia IRDI: detecção precoce de risco psíquico por educadoras de creches de Curitiba, através de acompanhamento em serviço e supervisão. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9131_6213.pdf

Estudo avalia sensibilidade de protocolo na detecção de autismo. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/estudo-avalia-sensibilidade-de-protocolo-na-deteccao-de-autismo/18878/>

