



# QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS NA **EDUCAÇÃO** INFANTIL

Organização  
Marcelo Oliveira da Silva

editora **BESTIÁRIO**

**Todos os direitos desta edição reservados.**

Copyright © 2024: Marcelo Oliveira da Silva, organização.

**Coordenação editorial**

Roberto Schmitt-Prym

**Conselho editorial**

Antonio David Cattani

Claudio Vescia Zanini

Daniela Pinheiro Machado Kern

Demetrius Ricco Ávila

Elaine Barros Indrusiak

Jéferson Assunção

Karina de Castilhos Lucena

Luciana Wrege Rassier

Pedro Demenech

Revisão: Marina Carvalho Drummer

Todas as imagens apresentadas neste livro foram produzidas pelos autorxs e pertencem a seus acervos pessoais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Q5	Questões contemporâneas na educação infantil [recurso eletrônico] / organizado por Marcelo Oliveira da Silva. - Porto Alegre : Bestiário, 2024. 144 p. ; PDF ; 37 MB.  ISBN: 978-65-6056-113-7 (Ebook)  1. Educação Infantil. 2. Ensaios. I. Silva, Marcelo Oliveira da. II. Título. 2024 - 3562	CDD 372.21 CDU 372.3
----	---	-------------------------

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação infantil 372.21

2. Educação infantil 372.3

# SUMÁRIO

## **APRESENTAÇÃO**

Marcelo Oliveira da Silva

p. 5

## **I É POSSÍVEL FALAR EM DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Marcelo Oliveira da Silva

p. 8

## **II GESTÃO, PLANEJAMENTO E AS RELAÇÕES QUE PERMEIAM AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Gabriela Vaz Novack

Rafaela Lemos da Luz Furtado

p. 18

## **III ESCOLA EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM UMA INSTITUIÇÃO QUE TRANSFORMA ESPAÇOS E REALIZA SONHOS**

Jeane dos Santos Caldeira

Tamires da Luz da Silva

p. 38



**IV PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
NARRATIVAS DE DUAS  
ACADÊMICAS INICIANTES NO  
UNIVERSO DA DOCÊNCIA**  
Fernanda Dutra Silveira  
Gerusa Bohlke Pinto Souza

p. 62

**V A TEORIA DAS PARTES SOLTAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Rafaela Lemos da Luz Furtado

p. 75

**VI COLOCANDO EM PRÁTICA A  
TEORIA DAS PARTES SOLTAS**  
Rafaela Lemos da Luz Furtado

p. 86

**VII O BRINCAR, O EXPERIMENTAR E O  
IMAGINÁRIO LITERÁRIO**  
Sthefanie Lautenschlager Peverada  
Márcia Eliane Oliveira

p. 102

**VIII TEMAS TRANSVERSAIS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMÁTICAS  
(IM)POSSÍVEIS**  
Gabriela Vaz Novack  
Rafaela Lemos da Luz Furtado

p. 113



**IX** **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Bruna Mendes Rosa  
Nilza Moraes Duarte

p.126

**IV** **SOBRE A AUTORIA**

p.139



# APRESENTAÇÃO

A arte de educar só pode ser aprendida para a vida pela própria vida. (Heloísa Marinho, 1967, p. 222)

Esta obra nasceu da minha experiência nos primeiros anos como professor da área de Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e do meu projeto de ensino, pesquisa e extensão, que tem o mesmo nome do livro. Busquei reunir textos de pessoas próximas a mim, que abordassem temas relevantes para nossa área e que conversassem diretamente com as leitoras e leitores. Vocês irão conhecer um pouco sobre as pesquisas, o pensamento e os estudos de algumas das minhas alunas, bolsistas e das professoras que participaram como supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

As leitoras e os leitores irão perceber que há um caminho a ser percorrido neste livro. Partimos de um conceito mais amplo – concepção de didática na Educação Infantil – passando pela gestão, proposta pedagógica, entrada na escola, brincar, até chegarmos nas questões raciais, tão urgentes e tão necessárias. Acredito que o objetivo principal deste livro é conhecer realidades narradas por quem está fazendo com que elas aconteçam. Não pretendemos trazer um olhar de pesquisador neutro, isento, afastado dos contextos que estuda. Ao contrário, nossa concepção é refletir sobre a realidade na qual estamos inseridos à luz da teoria.

Escrevi o primeiro texto do livro tentando responder se é possível falarmos em didática na Educação Infantil. “Didática” é um termo que talvez soe antiquado. Temos visto tantas propostas, receitas, inspirações, pedagogias, livros didáticos que acredito que o termo “didática” precisa ser revisitado e repensado para aquilo que acreditamos que sejam práticas pedagógicas apropriadas para a infância.

Já o segundo capítulo foi escrito por duas alunas da disciplina Estudos da Infância que ministrei em 2022. O nosso trabalho final consistia em uma experiência de pesquisa, então a Rafaela e a Gabriela realizaram entrevistas com uma professora da rede municipal e outra da rede privada de Pelotas. Primeiro elas escreveram um resumo expandido com os resultados da entrevista; depois, foram desafiadas a escrever um texto maior, que veio a se tornar o segundo capítulo deste livro. Nele, a partir das narrativas das entrevistadas, as pesquisadoras tratam dos desafios que a gestão, o planejamento e as relações interpessoais apresentam. Outro resultado dessa mesma dinâmica é apresentado no Capítulo 8, no qual as autoras

abordam os temas transversais na Educação Infantil, partindo também dessas mesmas entrevistas realizadas.

No terceiro capítulo vamos conhecer uma escola de Educação Infantil com uma proposta pedagógica diferenciada. A Jeane e a Tamires nos trazem a experiência de trabalhar em uma *escola em movimento*, onde as salas não são de referência das turmas, mas funcionam como referência a uma proposta didático-pedagógica. Em um primeiro momento, a abordagem pode causar estranhamento. Fica o convite para conhecer essa realidade.

A Fernanda e a Gerusa foram minhas bolsistas pibidianas e, no quarto capítulo, elas descrevem, a partir de seus diários, como foi o processo de conhecer, ingressar, propor práticas, conhecer as crianças, as rotinas, as potencialidades e as dificuldades do cotidiano de uma escola de Educação Infantil.

Ministrar a disciplina optativa de Estudos da Infância que contemplava alguns temas relevantes para entendermos a atual realidade da Educação Infantil e que permitia às alunas o ingresso na pesquisa, me pôs em contato com a Rafaela, que veio a ser minha bolsista de iniciação científica. Eu tinha interesse em me aprofundar na Teoria das Partes Soltas e propus que ela fizesse essa pesquisa sob minha orientação como trabalho do primeiro ano de bolsa. O resultado são os capítulos 5 e 6 desta obra. No Capítulo 5, a Rafaela faz uma revisão da Teoria das Partes Soltas, ainda pouco divulgada no Brasil, mas amplamente utilizada em países de língua inglesa, visto que não há tradução do artigo de Simon Nicholson (1972/2009), *The Theory of Loose Parts*, para o português. No Capítulo 6, Rafaela apresenta os resultados de práticas com partes soltas com pessoas adultas e com crianças.

No sétimo capítulo, continuamos desenvolvendo as ideias relacionadas ao brincar. A Sthefanie e a Márcia tratam das próprias experiências no Pibid referentes a duas questões que julgo serem essenciais na Educação Infantil – o brincar e a literatura. As autoras narram as suas experiências com o cesto dos tesouros e com as leituras que escolheram fazer em uma turma de berçário. Acredito que a contribuição deste texto seja, principalmente, afastar a percepção de que o berçário é apenas cuidado. Bebês e crianças bem pequenas são participativas, curiosas, têm desejo de conhecer o mundo, possuem culturas, saberes, modos de perceber as coisas, as pessoas e os eventos.

Como já havia antecipado, o Capítulo 8 é de autoria da Gabriela e da Rafaela e faz parte da pesquisa que desenvolveram na disciplina de Estudos da Infância. Neste capítulo, as autoras analisam as narrativas das professoras em entrevistas voltadas para as questões transversais na Educação Infantil: raça, etnia, gênero, sexualidade, inclusão e meio ambiente. Acredito que o termo “transversais” seja em parte adequado, já que atravessa nossa prática, nossa didática e nossos princípios e concepções. Digo “em parte”, pois, no meu entendimento, são questões fundamentais. Se somos pessoas preconceituosas, educaremos de forma preconceituosa. Se acreditamos que crianças com deficiência só atrapalham as nossas aulas, educaremos de forma a manter a exclusão. Uma educação mais inclusiva, socioambiental e responsável começa pelas próprias concepções da professora.

No Capítulo 9, as professoras Bruna e Nilza nos trazem o trabalho que desenvolveram na E.M.E.I. em que atuam e que busca, primeiramente, a formação das professoras com relação às questões raciais. Os estudos sobre a temática desencadearam uma série de propostas com as crianças, partindo de uma obra literária que abordasse as questões raciais de forma positiva. As autoras também relatam os impactos de suas ações na comunidade, pois expandiram a atividade com as crianças para as famílias e para a comunidade.

Iniciei a apresentação deste livro com uma citação da professora Heloísa Marinho (1903–1994), uma das pioneiras em pensar, teorizar e implantar uma Educação Infantil no Brasil nos moldes que acreditamos. A primeira edição da obra *Vida e educação no jardim de infância* é de 1952. Embora escrito no início dos anos 1950, o livro aponta para uma concepção de infância que centraliza o processo de aprendizagem na criança. A Educação Infantil é feita, como diz o título do livro, de vida cotidiana e de educação. Nossa proposta é pensar nesses elementos a partir da nossa realidade no estado do Rio Grande do Sul, especialmente na cidade de Pelotas.

O contato com a obra de Heloísa Marinho pode nos levar a pensar: depois de mais de 70 anos, o que falta para que possamos ter uma Educação Infantil com esse viés? Este livro busca mostrar que esse objetivo é possível, que nosso trabalho faz diferença na vida e na educação das crianças e das famílias que passam por nós. Nosso cotidiano com as crianças é mágico e é justamente nossa ação junto a elas que pode gerar uma sociedade mais igualitária.

Para encerrar esta apresentação, vou utilizar novamente as palavras de Heloísa Marinho: “No jardim de infância de hoje a mestra incentiva a evolução natural. Cabe à criança a iniciativa de organizar a sua própria atividade criadora. No grafismo livre, como nas demais atividades, a criança, brincando, aprende a trabalhar” (Marinho, 1967, 219).

## ***Referências***

MARINHO, Heloísa. **Vida e educação no jardim de infância**. 3. ed revista e ampliada. Conquista: Rio de Janeiro, 1967.



# I

## É POSSÍVEL FALAR EM DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

*Marcelo Oliveira da Silva*

### **1 Apresentação**

Claramente, a etapa da Educação Infantil difere-se das etapas seguintes, que são fundamentadas em um currículo composto por conteúdos específicos, seriados e aprofundados de forma gradativa. O currículo como sinônimo de lista pré-estabelecida de conteúdos a serem desenvolvidos na sequência dos anos, em princípio, não poderia servir para a Educação Infantil. O currículo é fruto de uma sociedade, de sua história, geografia, concepções de cultura, moral e de conhecimento validado. Assim, ele é composto por conteúdos que gerariam as aprendizagens necessárias para a vida em sociedade ou para o ingresso em uma profissão. A partir da concepção de currículo estabelecem-se a didática, o planejamento e a avaliação. Assim, se estamos tratando de um currículo estruturado em disciplinas e conteúdos organizados do mais simples para mais complexo, portanto, seriado, teremos uma didática, um planejamento e, certamente, um tipo de avaliação que se assemelham muito ao que é realizado no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Então perguntamos: o que se ensina na Educação Infantil? Como a professora conduz as suas práticas? Que temas são escolhidos para dar vida ao currículo? Quais questões emergem do cotidiano e como a professora lida com elas? Nesse sentido, Cristiana Callai e Andréa Serpa (2018) defendem que a experiência das crianças na escola deveria estar vinculada à aprendizagem e ao desenvolvimento, incluindo também a autonomia, a criatividade, a produção de novos saberes, a partilha de conhecimentos e a descoberta do mundo. Não temos a pretensão de encontrar respostas para tais questionamentos, entretanto, buscamos refletir sobre eles e pensar se podemos conceber uma didática da Educação Infantil.

### ***Para saber mais***

A professora Eloísa Candal da Rocha cunhou o termo “Pedagogia da Infância” em sua tese de doutoramento. Tal expressão vem sendo utilizada para se referir a um conjunto de princípios que orientam as práticas das professoras com as crianças. “Pedagogia da Infância emerge de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos” (Barbosa, 2010). Vale estudar o verbete escrito por Maria Carmen Silveira Barbosa (2010) sobre a Pedagogia da Infância. Vide referências.

Interessa lembrar que os documentos oficiais do Ministério da Educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), defendem uma concepção de infância, de criança e de currículo que se aproxima do que chamamos de Pedagogia da Infância. Nesse sentido, tais documentos conceituam a criança como sendo um sujeito histórico e de direitos, que constrói a sua identidade pelas interações, relações e práticas cotidianas. Conforme as DCNEI, a criança “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). Assim, as DCNEI e a BNCC desenham uma linha mestra, a partir do currículo, que guia a didática, o planejamento, a documentação pedagógica e a avaliação na Educação Infantil. A didática, como a arte de saber ensinar, pode estar presente na Educação Infantil mesmo que ela se caracterize principalmente pela educação e não pelo ensino?

## ***2 Didática na Educação Infantil***

A Pedagogia da Infância é um conjunto de princípios que centra os processos de aprendizagem na criança sem desqualificar o papel da professora como mediadora entre os conhecimentos e as crianças e tem sido recepcionada pelos documentos e políticas oficiais do Ministério da Educação. Esses princípios negam a maioria dos termos utilizados pelo Ensino Fundamental, Médio e Superior. Assim, segundo Eloísa Candal da Rocha (1999), na Educação Infantil não temos “alunos e alunas”, mas “crianças”; não se “ensina” ou se “dá aula”, mas se “aprende” junto; não temos processos “escolarizantes”, mas vivências e experiências do cotidiano e do mundo. Nesse processo de negação, a palavra “didática” também foi posta de lado, pois traz consigo a ideia de uma série de passos, técnicas, metodologias, esquemas fixos

para embasar o ensino, sendo o foco da Educação Infantil os processos de aprendizagem. Aprendizagem do mundo, entre crianças, entre as crianças e o adulto. Vale repetir que nesse cenário o papel do adulto é de mediador dessas aprendizagens.

José Carlos Libâneo (2016) identifica a didática como um dos principais ramos da Pedagogia, pois ela investiga os modos, as condições e os fundamentos da realização da instrução e do ensino. É a didática que une os objetivos aos conteúdos, estabelecendo vínculos entre ensino e aprendizagem. Para o autor, a didática generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação de disciplinas específicas e das situações concretas vivenciadas pelos professores. A didática, portanto, vai além de colocar a data por extenso no quadro ao iniciar a aula ou apagar o quadro negro de cima para baixo da esquerda para a direita. A didática é a mediação entre as bases teórico-científicas e a prática docente. Assim, ao reunir os alunos em roda ou dispor as classes e cadeiras em fila, estamos utilizando da didática.

### ***Para saber mais***

Vale conhecer a obra *Didáctica de la educación infantil*, de Miguel Zabalza (2016). Embora a obra esteja em língua espanhola, foi publicada pela editora Cortez, de forma que é possível ser adquirida no Brasil facilmente. A obra traz uma parte mais geral sobre conceitos relacionados à Educação Infantil para apresentar uma proposta de organização de currículo e seus objetivos, organização da escola e das salas, atividades e experiências. Miguel Zabalza (2016) sintetiza em 6 eixos o trabalho com as crianças na Educação Infantil: a) conhecer movendo-se e utilizando todo o corpo; b) as crianças devem ter materiais não estruturados e estruturados para brincar; c) as crianças devem ser estimuladas a participarem tanto dos momentos livres quanto dos programados pela professora; d) as crianças devem ser protegidas do uso rígido dos materiais ditos didáticos e desvinculados das suas realidades; e) as crianças são responsáveis pelos seus aprendizados; f) o trabalho da professora deve garantir que as crianças não somente descubram a realidade e as relações estabelecidas, mas também dominem a linguagem verbal para expressar as relações encontradas (muito, pouco, bastante, pequeno, grande, somar, subtrair, aumentar, causa-consequência...). Para encerrar, o autor discorre sobre todo o cotidiano da escola para as crianças e de sua organização. Vide referências.

Na Educação Infantil há uma visão antiquada da didática, usada para que as crianças conheçam as letras – uma atividade pronta. Estou falando de atividades como as que têm um desenho de um helicóptero e uma letra H bem grande para as crianças pintarem ou colarem algum material; há também as atividades que tratam de grandezas: circule o maior, faça um xis no menor, dentre outras tantas que vocês conhecem bem. Estamos utilizando uma versão

mais atualizada de didática quando escolhemos uma leitura para iniciar uma brincadeira, como, por exemplo, *O homem que amava caixas*, escrito e ilustrado por Stephen Michael King (1997), para brincarmos com muitas caixas. Podemos pensar também no uso da didática ao estabelecermos certos modos de incluir um novo momento na rotina: respirar fundo para relaxar antes de fazer a refeição, organizarmos o espaço para realizar a leitura de uma história, ouvir uma canção relaxante antes do momento do sono. Esses são artifícios que indicam o início de uma proposta e que podem fazer parte da cultura e do cotidiano da turma.

A didática parece se vincular muito mais aos processos de ensino e aprendizagem típicos do Ensino (Fundamental, Médio e Superior). Na Educação Infantil, como o próprio nome diz, estamos falando de educação, e não de ensino. Será que podemos falar em didática da aprendizagem e da educação? Ou podemos falar somente em didática do ensino? Embora a discussão sobre a didática esteja um pouco afastada do campo da infância, ela importa. Ao acolhermos a Pedagogia da Infância para nortear as práticas educativas da Educação Infantil, estamos também assumindo que há uma didática implícita ou explícita no modo de se relacionar com a aprendizagem. Ao considerar as crianças como sujeitos estamos também orientando nossa prática para fazer valer esse princípio. Essa concepção se manifesta nas questões mais corriqueiras do cotidiano, como nosso tom de voz, nossa relação com o corpo das crianças, nossas atitudes e comentários sobre elas.

### **3 Perspectiva histórica**

É interessante resgatar algumas obras que ainda tratam da didática na Educação Infantil, elaboradas entre a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A primeira delas é o livro *Tá pronto, seu lobo? Didática/prática na escola*, organizada por Ivani Fazenda (1991). Em um capítulo escrito por Fazenda (1991), a autora aponta que a proposta, portanto, o currículo, a didática, a forma de se fazer, as práticas, a documentação e a avaliação na Educação Infantil ainda devem ser estruturadas.

A autora encontra duas categorias de pré-escola: a) as adeptas a uma “pedagogia nova”, em que os processos são não intencionais, criativos e as professoras apenas observam a interação das crianças e escrevem longo relatórios sobre o que veem; b) as adeptas a uma pedagogia tradicional, com o objetivo ao ingresso e à preparação para a entrada no Ensino Fundamental (1º grau, na época), escolas que garantem os estudos necessários para o ingresso em uma boa escola e que eram chamadas de “vestibulinhos”, em geral, em instituições privadas. Fazenda (1991) ainda destaca que a maioria das escolas entrega um extenso e colorido portfólio para as famílias como comprovação dos ensinamentos ocorridos. É interessante perceber que, com todos os avanços que tivemos nas discussões sobre a Educação Infantil, a mesma dicotomia ainda persiste. Agora vemos escolas que fazem um trabalho que se afasta

dessa prática escolarizante e alfabetizante e da simples guarda de crianças observáveis em suas relações.

A outra obra que aborda o tema da Educação Infantil e que foi publicada na mesma época é *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*, de Sonia Kramer (1994). A autora faz uma proposta centrada no desenvolvimento da cidadania, defendendo que as crianças tenham acesso ao conhecimento acumulado pelo mundo e que sejam cidadãos críticos, criativos e autônomos. Kramer (1994) posiciona-se como crítica e, a partir de temas geradores, propõe conteúdos básicos para serem trabalhados com as crianças – conhecimento linguístico, matemático, das ciências naturais e das ciências sociais.

Nessa mesma linha, fez grande sucesso o livro de Monique Deheinzelin, denominado *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de Educação Infantil* (1994). Nessa obra a autora se posiciona também como uma defensora das disciplinas na Educação Infantil. O projeto curricular elaborado pela autora está fundamentado em: a) língua portuguesa, englobando literatura e linguística; b) matemática, especificamente aritmética e geometria; c) arte, que trata de música, dança, teatro, desenho, pintura e escultura; d) ciências, que aborda as físicas, biológicas e sociais. Todas essas áreas possuem objetivos de ensino-aprendizagem e estratégias para colocar em prática tais objetivos. Embora as propostas fundamentadas na organização disciplinar não tenham recebido acolhida, ao menos não nas políticas educacionais, elas continuam sendo propostas e praticadas. Nas propostas de Kramer (1994) e Deheinzelin (1994), há uma didática explícita de ensino de conteúdos, garantindo um currículo mínimo de disciplinas para a Educação Infantil. Já na proposta da Pedagogia da Infância, outra concepção de didática aparece. Uma didática centrada no interesse das crianças, no que elas comunicam por meio da Pedagogia da Escuta, no aprendizado demandado pelas próprias crianças, na criação e no desenvolvimento de projetos. Partindo dessas premissas, a professora vai cocriando as suas práticas com as crianças.

#### **4 A concepção de didática de professoras**

O que será que as professoras entendem pelo termo “didática”? Quando fiz as entrevistas para minha pesquisa de pós-doutorado, incluí uma pergunta bem direta que consistia em apontar didáticas utilizadas pelas entrevistadas no trabalho com as crianças. A minha pesquisa de pós-doutorado foi realizada com 20 professoras da rede pública e privada da região metropolitana da cidade de Porto Alegre, RS. Nesse sentido, as professoras buscaram elaborar um conceito a partir da pergunta: *Que didáticas tu usas com as crianças?* Vamos iniciar trazendo os conceitos que negam a existência de uma didática da Educação Infantil:

**Eu:** Que didáticas utilizas?

**Kelly:** Não acho que tenha uma receita. Depende dessa turma, dessas crianças, desse espaço, às vezes, até da própria rede de ensino. Lógico que existem algumas

verdades, algumas coisas que algumas pessoas se dedicaram muito, se aprofundaram muito, pesquisaram muito e realmente faz todo o sentido e a gente tem que buscar adequar a nossa realidade. A gente pode sugerir coisas: “tenta assim...” mas dizer que existe uma didática da Educação Infantil é fechar muito um padrão de forma exato de se seguir. É preciso ter flexibilidade e respeito a essa infância. Vai do perfil do professor. Eu tenho a minha forma de sentir essas crianças.

(Transcrição da entrevista com a professora Kelly, da rede pública, junho de 2018.)

**Eu:** Que didáticas utilizas?

**Daiane:** Eu não vejo como uma didática da Educação Infantil, eu vejo mais uma metodologia de como a gente vai trabalhar. Eu tenho uma metodologia de trabalho em que eu misturo vários teóricos.

(Transcrição da entrevista com a professora Daiane, da rede pública, maio de 2018.)

**Eu:** Que didáticas utilizas?

**Cláudia:** Eu parto de alguns nortes, de algumas coisas, para poder propor as atividades, que não deixam de ser didáticas e elas têm sempre algo que envolva o prazer, mas elas têm sempre algo para passar, como se fosse um conteúdo ou algo assim. Então acho que sou uma profe didática.

(Transcrição da entrevista com a professora Cláudia, da rede privada, junho de 2018.)

**Eu:** Que didáticas utilizas?

**Carla:** Eu acho que não existe didática. Quando eu aprendi didática, era [um] manualzinho, né. A didática do português... ensinar como tu vai ensinar português. Eu acho que na Educação Infantil não tem didática. Eu acho que tem modos. O modo de cada um, suas concepções. O modo como a gente aplica ali. Como tu vai preparar. Mas não do jeito que é o certo e tu tem que fazer igual. Eu acho que não tem didática.

(Transcrição da entrevista com a professora Carla, da rede pública, junho de 2018.)

**Eu:** Que didáticas utilizas?

**Laura:** Eu não consigo acreditar numa didática fechada assim enquanto teoria. Se for pra dizer [...], bom, a minha didática é a de proporcionar experiências.

(Transcrição da entrevista com a professora Laura, da rede pública, junho de 2018.)

O principal ponto do entendimento de que não há didática na Educação Infantil está diretamente relacionado à certo preconceito com a própria palavra, que remete a uma receita pronta, algo que, se bem aplicado, leva, necessariamente, ao sucesso tanto da professora quanto da aprendizagem das crianças, como demonstra a narrativa da professora Carla. Segundo nossa linha e visão crítica, essa ideia não cabe na concepção de Educação Infantil vigente do Brasil e a qual defendemos. A professora Kelly entende que existem estudiosos da infância que servem de apoio para que ela ponha certas práticas em funcionamento e que, portanto, o estudo e a compreensão desses teóricos auxilia sua atuação. Em um entendimento

parecido, a professora Daiane aponta que usa metodologias de diversos autores. Como as professoras não nomeiam essas pesquisadoras/pesquisadores ou autoras/autores, é difícil estabelecer uma linha pedagógica.

A professora Cláudia identifica o prazer como um norteador do seu trabalho. Já a professora Laura aponta a sua didática fundamentada nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola, demonstrando que esse é seu entendimento sobre o fazer docente. É interessante também destacar que na narrativa da professora Kelly aparecem tanto o respeito com a infância quanto com a criança individualizada, uma das bases da Pedagogia da Infância. As experiências e vivências significativas também são balizadores constantes na teorização da Pedagogia da Infância.

O segundo bloco de respostas sobre o conceito de didática reúne as narrativas que trazem a ideia de que ela é um conjunto de mecanismos para colocar o currículo ou o planejamento em prática, conforme segue:

**Eu:** Que didáticas utilizas?

**Mariana:** Acho que existe uma didática da Educação Infantil, mas eu nunca parei para pensar nisso. A gente vai fazendo tudo tão automático... Tem um jeito de botar em prática. Tem uma didática. Na verdade, tu pensa naquilo e tu vai fazer de alguma forma [...] que nem as propostas que eu tento fazer... e isso é uma didática. (Transcrição da entrevista com a professora Mariana, da rede privada, abril de 2018.)

**Eu:** Que didáticas utilizas?

**Isadora:** Didática é a forma como eu vou fazer acontecer o meu planejamento, o meu plano diário. É a forma como eu vou lidar com eles, a forma que eu vou apresentar os meus objetivos, o que eu quero que eles aprendam, onde eu quero que eles cheguem. Isso é didática. (Transcrição da entrevista com a professora Isadora, da rede privada, junho de 2018.)

**Eu:** Que didáticas utilizas?

**Vânia:** A didática seria exatamente o que eu vou fazer. Como eu vou usar isso. De que maneira eu vou usar, qual a forma, [se] é melhor desse jeito ou do outro. (Transcrição da entrevista com a professora Vânia, da rede privada, junho de 2018.)

O entendimento das professoras Mariana, Isadora e Vânia se aproximam por demonstrarem que a didática é como elas põem em movimento o currículo, o planejamento, as propostas, as práticas. Pela via da didática, as professoras demonstram seus conhecimentos pedagógicos, seus estilos de serem professoras, suas inspirações teóricas e modelos de excelência. Pelo entendimento de que suas práticas são fundamentadas em uma didática, as professoras também exercem seu protagonismo junto às crianças.

É interessante pensar na didática como um modo de fazer. Lemos a história antes do lanche ou na volta? Qual história? A que eu escolhi? A que as crianças escolheram? Por que

escolhi tal história? O que vai acontecer depois da leitura da história? Vou pedir um desenho? Vamos discutir em roda? Essas e outras tantas perguntas indicam decisões que a professora toma em função da sua própria noção de didática. A leitura de histórias, por exemplo, funciona bem antes de as crianças irem para o lanche, pois a turma fica mais calma e desfruta melhor da alimentação. Isso é uma estratégia, não uma regra que deve ser aplicada a todas as turmas e contextos.

Essa é didática do como a professora conduz o seu cotidiano; como põe em marcha uma proposta de arte; como se desloca dentro da escola com as crianças; como fala com elas; como faz combinados e assim por diante. Cada professora, inspirada em sua experiência e suas leituras, vai ter um modo, uma didática, um “como fazer” único. É interessante criar espaços em que possamos dividir nossos modos de fazer, nossas didáticas cotidianas, pois podemos aprender muito entre nossos pares.

### ***Para encerrar***

Acredito que a discussão sobre a didática e os modos de fazer na Educação Infantil merecem um amplo estudo. Entender as práticas das professoras de Educação Infantil no Brasil, nas diversas redes, localidades e escolas é de suma importância para termos material de estudo e de referência que seja produzido nacionalmente.

Enquanto isso, acredito que para encerrar este capítulo vale trazer a proposta de Anna Bondioli e Susanna Mantovani (1998). As autoras tratam de uma didática do fazer, especialmente para a creche, mas acredito que podemos estender esse conceito para a pré-escola também. Na didática do fazer há três critérios para orientar as práticas com as crianças. O primeiro deles é a ludicidade, que para Bondioli e Mantovani (1998, p. 32) significa um “clima de certa liberdade permitido pelo ambiente onde se encontra inserida [a criança], o qual mantém a sua motivação para manipular, juntar e reconstruir”.

O segundo critério apontado pelas autoras é o da continuidade, o que torna mais significativas as experiências das crianças, pois elas podem aprimorar a brincadeira, levá-la para outros lugares, exercitar suas habilidades progressivamente. O que não significa ter sempre os mesmos materiais e as mesmas propostas durante o ano todo, mas também não é sinônimo de buscar atividades na Internet para fazer com as crianças, ou pior, para as crianças. As autoras também tratam da continuidade relacionada à rotina pelo estabelecimento de hábitos: o modo como guardamos os brinquedos, como nos deslocamos, como é feita a higiene devem seguir esses hábitos, criados pela professora em colaboração com a sua turma.

O terceiro critério orientador das práticas das professoras na Educação Infantil deve ser a significatividade. As autoras entendem que as experiências produzidas na escola devem ser significativas para as crianças. Para tanto, a professora deve conhecer o que torna uma experiência significativa para as crianças para, então, poder planejar novas experiências.



Acredito que a didática do fazer que defendem as autoras é um caminho interessante para pensarmos em nossas próprias práticas e nos modos como conduzimos nosso cotidiano com as crianças. Pensar na didática como uma aliada que nos faz perceber nossos modos de ser e estar com as crianças me parece uma forma de estarmos mais conscientes daquilo que propomos e das experiências que produzimos nas e com as crianças.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. Brasília: MEC/Seb, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 set. 2023.

CALLAI, Cristiana; SERPA, Andréa. Tensionando currículos na educação infantil, **Teias**, v. 19, n. 14, jul.-set., 2018, p. 148-149.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome como a vontade de comer: uma proposta curricular de educação infantil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FAZENDA, Ivani. Pré-escola: uma proposta a ser estruturada. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Tá pronto, seu lobo? Didática/prática na escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, PUCSP, 1991.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa para a Educação Infantil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ROCHA, Eloísa Acires Candal da. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madrid, n. 22, p. 61-74, jan./abr. 1999.

ZABALZA. Miguel. **Didáctica de la educación infantil**. São Paulo: Cortez, 2016.

## II

# GESTÃO, PLANEJAMENTO E AS RELAÇÕES QUE PERMEIAM AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Gabriela Vaz Novack*  
*Rafaela Lemos da Luz Furtado*

### ***1 Apresentação***

Este escrito nasceu a partir de entrevistas realizadas nos dias 06 e 13 de outubro de 2022, na cidade de Pelotas-RS, com duas professoras da Educação Infantil: uma da rede privada e outra da rede pública. O objetivo das entrevistas foi compreender e buscar identificar como a gestão da escola atua frente ao planejamento das professoras, como as relações interpessoais da comunidade escolar acontecem e como estão inseridos temas transversais como raça e etnia, diferenças, diversidade e inclusão no cotidiano da Educação Infantil. Ao todo foram 14 perguntas, para entender e olhar para escolas tão diferentes, mas que buscam propostas semelhantes. Nesse sentido, a produção dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada e pesquisa de abordagem qualitativa. As entrevistadas receberam pseudônimos, sendo escolhido chamar a docente da rede privada de Bruna e a docente da rede pública de Taís. As entrevistas foram gravadas e depois realizamos a transcrição da fala das professoras.

### ***2 Relações que transpassam as Escolas de Educação Infantil***

Tendo em vista a busca pelo entendimento sobre o planejamento pedagógico pelo viés do público e do privado, estávamos cercadas pelas relações presentes nas escolas, que vão muito além de problemas de convivência e perpassam a comunidade escolar como um todo. Segundo Carmen Eloísa Berlote Brenner e Lílíana Soares Ferreira (2020, p.7), “as atitudes, produto final, são resultados da relação dialética estabelecida entre elementos internos e externos, os quais serão determinantes na forma de relacionar-se dos sujeitos”. Sendo assim,

decidimos não nos deter apenas às questões de planejamento, mas sim ter um olhar mais amplo sobre a visão de criança, das professoras e da gestão. Neste texto focamos as questões que geram conflitos a partir da percepção das professoras entrevistadas.

As relações estabelecidas impactam não só o modo de trabalhar das professoras, como também o ambiente escolar, as crianças e a escola como um todo. Sabemos que ambientes nos quais existem conflitos não resolvidos acabam por gerar estresse e prejudicam o trabalho coletivo. Sendo assim, “os conflitos existem e devem ser encarados como uma maneira de avançar e nunca como “perseguição e implicância” (Brenner; Ferreira, 2020, p.12). Os conflitos levam a discussões, e discussões levam a possíveis diálogos para que, então, esses diálogos fomentem a solução dos problemas por meios mais democráticos e receptivos a mudanças.

As relações de poder que permeiam as escolas de Educação Infantil têm como base as relações interpessoais entre famílias-professoras, direção-professoras, professoras-professoras e crianças-professoras. Cada uma dessas relações tem particularidades que acabam por influenciar o trabalho e a convivência desses sujeitos nas escolas.

### ***3 A relação famílias-professoras***

A relação entre famílias e professoras envolve terceiros, nesse caso, as crianças, e o trabalho desenvolvido na escola. Por vezes, quando não há conhecimento prévio das propostas de atividades da professora, as famílias podem não entender o planejamento e a maneira que a docente escolhe trabalhar com suas filhas e seus filhos. Quando, por exemplo, a professora trabalha com base em princípios fundamentados no método Montessori, pode gerar estranhamento caso as famílias desconheçam a proposta. Para trazer luz a tal questão, vale destacar que, de acordo com Viviane Edna Cruz e Gisele Thiel Della Cruz (2019, p. 98), o método montessoriano

Traz um novo conceito de ensino: ressignifica os processos necessários para educação e apresenta-os sob outro olhar. O professor nesta sala de aula não tem como objetivo apenas ensinar ou transmitir o conhecimento, mas, sim, observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses, entendê-la, permitir que interaja e explore o meio onde vive.

Este método, desenvolvido por Maria Montessori, frisa a interação da criança com o ambiente em que vive. Então, as experiências e as vivências do dia a dia da criança na escola servem como documentação pedagógica, apresentando registros escritos e fotográficos. Estes materiais substituem os velhos métodos de avaliação, com folhas, desenhos prontos e pinturas estereotipadas. As experiências da criança são levadas mais em conta do que uma atividade desenvolvida por um adulto. Sendo a escola um dos principais espaços de interação de uma criança, ela tem que promover a liberdade das crianças e o respeito para com sua infância, não sendo propício uma educação adultocêntrica e limitada entre quatro paredes.

Assim, pode acontecer das famílias acabarem por discordar do método de trabalho da professora, o que, por sua vez, causa conflitos e desacordos entre esses sujeitos. Esta é apenas uma das muitas possibilidades de desencontros que podem acontecer entre as propostas pedagógicas e os anseios das famílias, que, muitas vezes, estão focadas na aquisição da escrita e não nas necessidades das infâncias. A escola privada, na qual entrevistamos a professora Bruna, já nasceu com uma proposta e já tinha uma intenção voltada para a educação montessoriana. Nesse sentido, as professoras possuem liberdade e autonomia para realizar suas propostas pedagógicas, tendo como base sua formação e suas inspirações. Por isso escolhemos exemplificar possíveis conflitos entre famílias e professoras utilizando o desconhecimento do método montessoriano.

#### ***4 A relação gestão-professoras***

A gestão de uma escola move o trabalho das professoras, por isso, é necessário ter o apoio desta para que se consiga realizar uma intervenção eficiente e que converse com os princípios e os meios de trabalho da profissional. O que vemos muitas vezes, porém, é o contrário do ideal, pois a gestão acaba por dificultar as relações dentro da escola, ou então não abre espaço para as discussões necessárias para que se promova um ambiente mais humanizado. Para Mirian Eugênia Meneguello Poletto (2018, p. 12), “nas Escolas de Educação Infantil as dificuldades nas relações interpessoais existem, dessa forma é necessário repensar como a gestão pode trabalhar e administrar essas mesmas relações.” Acreditamos que a direção da escola tem o compromisso de ofertar a formação continuada das professoras, não sendo somente focada em questões técnicas, mas também, na formação pessoal de cada sujeito que participa ativamente na escola onde trabalha.

Como formação contínua deveria estar incluído também o entendimento do eu e do outro, já que o “eu existe a partir do outro” (Poletto, 2018, p. 15). Assim, o ser humano é formado a partir das relações com o outro e com o mundo. É a partir dessas relações e interações que o sujeito vai se modificando e amadurecendo. Em uma Escola de Educação Infantil, a maneira como as relações se constituem deve estar em consonância com a prática pedagógica, com os princípios da instituição e com uma pedagogia do cotidiano.

Por vezes, a gestão de uma escola centraliza seu poder e a vontade das profissionais que atuam nela não são ouvidas ou levadas em consideração. Esse sistema de poder centralizado dentro de uma escola não é o ideal, já que com um poder restrito apenas a algumas pessoas como gestoras e coordenadoras pedagógicas, as professoras e demais sujeitos participantes da comunidade escolar perdem seu lugar de fala e participação ativa nas resoluções de problemas da escola. Muitas vezes, parece que o centro do poder de decisão deixa de fora tanto as professoras quanto as crianças. O sistema de gestão da escola pode excluir do diálogo e das decisões as professoras, que estão à frente do cotidiano das crianças na escola. Da mesma forma, pode também excluir as crianças, que são o motivo pelo qual a

escola existe. Junto a isso, esse sistema exclui também famílias, funcionários da escola e a comunidade como um todo na tomada dessas decisões. No nosso entendimento, uma gestão verdadeiramente democrática é o ideal a ser buscado pela equipe diretiva de uma escola.

## ***5 A relação professoras-professoras***

A relação entre as professoras tende a ser uma pauta bastante comentada nas escolas. Enquanto muitas trabalham juntas para que haja uma melhor colaboração entre elas mesmas e com as crianças, outras não acreditam no trabalho coletivo e, assim, comentam, julgam e criticam o trabalho de outras colegas, comentando sobre o que fazem e o que não fazem e acabando, assim, com a livre decisão de algumas profissionais, deixando-as inseguras de realizar suas atividades, também prejudicando as crianças.

Nesse sentido, “percebe-se que um dos grandes desafios da gestão escolar é mediar as situações de conflito nas relações interpessoais entre professor-professor.” (Poletto, 2018, p. 15). A gestão escolar tem o papel de mediar os conflitos e tentar, da melhor forma possível, estabelecer práticas que aprimorem as relações interpessoais dentro da escola. Visto que esses conflitos acabam interferindo na ação pedagógica das professoras, fazendo com que elas tenham um propósito distinto do que elas acreditam, por vezes sendo influenciadas por suas colegas de profissão.

Nas Escolas de Educação Infantil acontecem divergência de ideias, opiniões, posicionamentos e atitudes, ocasionando, não raramente, conflitos (Brenner; Ferreira, 2020, p. 12). Tendo em vista que a convivência e as relações com pessoas que discordam de sua prática seja talvez o aspecto mais complicado, é preciso que as profissionais saibam conviver e lidar com os conflitos para que haja uma boa vivência entre todas, sem pré-julgamento do trabalho das outras professoras. Dessa forma, será possível que elas realizem seu trabalho pedagógico de forma livre, mas ainda assim em um formato coletivo.

Um ambiente de trabalho em que aconteça “a participação coletiva, tendo por base a cidadania e a democracia” (Brenner; Ferreira, 2020, p. 14) colabora para que haja um incentivo ao respeito e à participação no ambiente de trabalho, contribuindo também na colaboração para um espaço mais saudável, agradável e respeitoso entre as professoras. Nessas relações que se estabelecem entre as professoras, é fundamental o papel da gestão como mediadora do processo interpessoal.

## ***6 A relação crianças-professoras***

Podemos pensar que os principais participantes de uma escola são as crianças e as professoras, e que uma escola só existe por causa das professoras e das crianças. Com sua participação ativa dentro da escola de Educação Infantil, as professoras têm inúmeros

afazeres em seu cotidiano: planejamento dos encontros com as crianças, cuidado com a higiene e o bem-estar físico e psíquico das crianças, os horários de alimentação, participação nas propostas cotidianas, proximidade com as famílias para que haja uma conexão com o que acontece dentro da escola e o que acontece em casa, acompanhando o desenvolvimento das crianças. Estes são todos momentos que necessitam de atenção plena da professora referência, pois ela precisa estar atenta às ações que as crianças desempenham. Essas ações são relevantes para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, como incentivar a autonomia na hora de se alimentar, de usar o banheiro e conviver com os outros e lidar com conflitos. A professora incentiva a criança a ter autoconfiança e assim, construir seu caráter com mais personalidade e independência.

Corroborando com essas ideias, Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman afirmam que:

O conteúdo do relacionamento entre o professor e a criança é rico com a formulação e solução de problemas. O trabalho com projetos oferece amplos textos, pretextos e contextos para conversas genuínas e extensas entre adultos e crianças. (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 46)

Os autores propõem que a organização curricular em projetos seja uma das muitas formas que a professora pode conduzir o seu trabalho com as crianças. Assim, a professora parte dos questionamentos, curiosidades e interesses das crianças para propor um projeto. Cada projeto é único, demanda estudos próprios e caminhos distintos, o que impossibilita a repetição. Mesmo que um tema se repita em projetos de turmas diferentes, a execução será completamente distinta.

Sendo assim, a relação entre professora e criança parte das experiências vividas por ambas em seu cotidiano, dos interesses demonstrados, da capacidade da professora em conhecer a sua turma e de como acontece o cotidiano. Com o passar dos dias, a confiança aumenta e o convívio torna as relações mais sólidas a partir das conversas, conflitos e acolhimentos que são vivenciados diariamente. A professora assume um papel de suma importância quando se trata de acolhimento e solução de conflitos, pois ela é a mediadora e a responsável por promover a harmonia e a estabilidade dentro de sua sala de referência.

Estes desentendimentos, como já vimos, não se concentram apenas nas relações das crianças; eles estão em todos os meios sociais no qual estamos inseridos. Observamos, também, situações conflituosas advindas de adultos em seu meio de trabalho, como por exemplo as professoras e suas. Essas relações podem ser complicadas, ainda mais quando não ocorre o diálogo necessário e a compreensão dos conflitos.

Os conflitos entre as crianças fazem-nos dar conta sobre a facilidade que elas têm de se entender e compreender o outro. Elas possuem uma maneira mais compreensível e sensível de dialogar e tratar sobre as ações que desestabilizam o seu cotidiano. Quando, por exemplo, um colega pega o brinquedo favorito do outro sem pedir, isso acaba despertando emoções

negativas na criança, o que faz com que ela se irrite ou fique triste. Mas, para resolver isso, a professora deve intervir e fazer com que as crianças reestabeleçam os laços que, por minutos, foram sensibilizados. Assim elas podem continuar a brincadeira e não acabar com uma relação abalada por esses conflitos. Dessa forma, queremos dizer que as crianças estão muito mais abertas ao perdão e à resolução de conflitos do que nós, adultos. Nossas relações e conflitos são tão sérias quanto as que as crianças vivenciam e devemos levar isso em consideração sem jamais banalizar o pedido de desculpas, que deve ser sincero e fazer diferença na relação.

Refletindo sobre as concepções acerca das relações interpessoais que estão presentes nas escolas, do planejamento das professoras e da valorização da criança, analisamos, então, quais caminhos seguir para realizar as entrevistas. Pensamos, em conjunto, sobre o interesse em perceber as relações que se dão em uma Escola de Educação Infantil, seus conflitos, organização e a autonomia da professora em sua sala de referência.

## ***7 Planejamento e propostas pedagógicas na Educação Infantil***

Adentramos o mundo das propostas pedagógicas e do planejamento na Educação Infantil com questionamentos relacionados às temáticas de maneira ampla. Perguntamos às professoras como a escola planeja o desenvolvimento das propostas pedagógicas e qual era a participação das professoras no processo de planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas. Na fala da professora Taís, podemos observar algumas problemáticas em relação à elaboração das propostas pedagógicas na escola da rede pública, que devem se encaixar em um calendário rígido.

A gente já recebe o calendário pronto, praticamente, da secretaria [...] o calendário da escola não tem total autonomia pra organizar. [...] não trabalhamos com datas comemorativas e o planejamento [...], eles deixam bem à vontade [...]. Os professores têm autonomia pra organizar a forma que querem trabalhar, assim como projetos ou a organização que optar [como sendo a] melhor. (Professora Taís, 2022)

A gente sempre acaba decidindo ali na reunião pedagógica e às vezes a gente vai pela maioria, às vezes a gente vai pelo que a secretaria impõe, às vezes [...] pela determinação da gestão. (Professora Taís, 2022)

Como explicitado pela professora, a escola recebe um calendário com os dias letivos já organizados pela mantenedora, ou seja, não há liberdade por parte da escola para escolher seus dias letivos e organizar sua grade de horários. Essa relação de poder da mantenedora sobre a escola acaba por interferir no trabalho realizado pela instituição de ensino e em sua autonomia em decisões internas. A mudança dessa cultura, segundo Poletto (2018, p. 2), visa a “democratização e a descentralização do poder na educação” e, portanto, leva tempo. É



necessária uma visão mais ampla das ações realizadas pela mantenedora, que muitas vezes não compreende as necessidades das escolas justamente por não estar presente no cotidiano destas, e faz isso em nome de uma uniformidade entre as diversas escolas municipais.

O processo de planejamento na rede pública acaba muitas vezes seguindo o que a secretaria impõe e, eventualmente, a sugestão de alguma, deixando um pouco de lado o diálogo e a decisão entre as professoras junto ao restante da equipe. Ao determinar o calendário, a Secretaria de Educação do Município estabelece os dias letivos, o recesso, as férias escolares e os dias que devem ser recuperados em sábados que também já são previamente determinados. Mesmo que a escola esteja aberta a mudanças em seu planejamento pedagógico, ela deve seguir esse cronograma previamente estabelecido. A escola deve trabalhar para que, quando houver conflitos, exista uma liberdade para diálogos, tornando assim a escola um espaço mais democrático.

As propostas pedagógicas na Educação Infantil devem levar em conta os interesses das crianças e suas fascinações, para assim fomentar suas descobertas e contribuir com seu desenvolvimento social e pessoal. Elas devem também levar a professora a repensar sua prática pedagógica, no sentido de aumentar suas possibilidades e enriquecer seus planejamentos a partir de um olhar mais atento e com foco na criança.

O planejamento, para Luciana Esmeralda Ostetto (2012, p. 177), “é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças”. A autora faz menção às experiências múltiplas e significativas das crianças, que são questões muito importantes para compreender o planejamento e o modo de fazê-lo. Devemos levar em consideração as experiências prévias, preferências e culturas, pois cada criança tem uma história e é necessário que isso seja levado em conta na hora de planejar e pensar as propostas pedagógicas.

Na escola privada que fez parte da nossa pesquisa, as professoras têm liberdade para realizar suas propostas pedagógicas com suas respectivas turmas. Podemos observar que a professora Bruna possui autonomia, desde que se inspire no método Montessori e outros métodos que conversem com a proposta da escola. Ambas as escolas acabam sendo um pouco similares no quesito dialógico, pois a escola privada estabelece certos processos de comunicação. A professora da rede privada afirma que

A gente tem o conselho pedagógico, com a coordenação da escola e as professoras, [...] sobre mudanças na rotina da escola, da equipe... é um processo de diálogo mais aberto que a gente tem com a coordenação e os gestores (Professora Bruna, 2022).

A escola de rede privada já nasceu com a proposta de ser uma escola aberta para diálogos e em prol da educação das crianças por meio de pedagogias participativas. Tudo é debatido nas reuniões para uma evolução da escola, com todos os envolvidos presentes, ou seja, aqueles que estão cotidianamente naquele espaço, para que haja comunicação sobre o

que está ocorrendo no ambiente escolar e o que é possível fazer para que possam melhorar suas práticas pedagógicas. Segue afirmando a professora Bruna:

A escola tem uma inspiração no método da Montessori [...] cada professora tem a sua liberdade pra trazer pra escola [as propostas] de acordo com a sua formação, [n]o que se inspira (Professora Bruna, 2022).

Também foram citadas nas entrevistas que nenhuma das escolas trabalha com datas comemorativas, o que já demonstra grande avanço das propostas na Educação Infantil, já que em muitas escolas vemos as datas comemorativas como principal propulsor das propostas pedagógicas e organizador do currículo. Focar o trabalho pedagógico em datas comemorativas, estratégia que não leva em conta as culturas, os interesses e as necessidades das crianças, e “massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado” (Ostetto, 2012, p. 182). Percebemos a importância de se trabalhar com a realidade cultural da criança, com coisas palpáveis e concretas, para que determinadas questões contribuam para o desenvolvimento desses sujeitos de forma completa e enriquecedora.

## ***8 Temas transversais na Educação Infantil***

Nas questões sobre temas transversais na Educação Infantil, questionamos as professoras sobre como a escola abrange esses tópicos, entre eles assuntos como o meio ambiente, saúde, gênero, sexualidade, raça e etnia, diferenças, diversidade e inclusão no âmbito escolar. Buscamos entender se a gestão da escola impõe que esses temas sejam debatidos e discutidos com as crianças no dia a dia. Além disso, perguntamos como as professoras trabalhavam esse tema com as crianças no cotidiano.

### ***Para saber mais***

Vide Capítulo 7 desta obra, no qual escrevemos sobre o assunto – Temas transversais na Educação Infantil: temáticas (im)possíveis.

Na fala da professora Taís, a seguir, ela relata que estes não são assuntos obrigatórios impostos pela gestão, mas que as crianças os levam até ela no decorrer dos dias com perguntas, questões, dúvidas e relatos, tornando a relação criança-professora uma “escuta sensível que promove a troca entre quem fala e quem ouve, fortalecendo as relações” (Poletto, 2018, p. 8). Na narrativa da professora Taís, ela coloca que

A questão de ambiente e saúde [...] as crianças vão trazendo ali a necessidade delas [...], a gente vai trabalhando. Etnia, raça, [...] são coisas ainda que não dá pra dizer que a escola trabalha, porque não [...] tá incluso ali no dia a dia, sabe? Não tá (Professora Taís, 2022).

A professora Taís enfatiza que a Escola Municipal de Educação Infantil ainda não trabalha temas transversais relacionados a raça e a etnia em seu cotidiano. A instituição trabalha apenas temas como meio ambiente e saúde, de acordo com as demandas das crianças. A gestão tem de estar ativa para que essas questões se propaguem por toda a escola e para que a necessidade de discussão com as crianças não fique apenas nos papéis. Já a professora Bruna, da rede privada, afirma que os temas

São discutidos com o conselho pedagógico, orientação da escola e as professoras. A escola faz convites a pessoas de fora que trabalham com movimentos sociais, que trabalham com atividades específicas para conversar com as crianças (Professora Bruna, 2022).

Percebemos a nítida diferença em relação à preocupação da gestão em trabalhar esses temas e levar para a escola pessoas com conhecimento em áreas que, muitas vezes, as professoras não sabem exatamente como abordar com sua turma. No entanto, sabemos que esses são temas de extrema importância para o desenvolvimento integral das crianças como seres críticos, humanos e participativos da sociedade, e que “o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula exerce um papel fundamental para a transformação da sociedade” (Poletto, 2018, p. 7).

Em 2003, a Lei nº 10.639 incluiu a história e a cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, tornando obrigatória a presença desses temas no currículo. Na Educação Infantil, entendermos que tais temas são não apenas possíveis de trabalhar com as crianças menores; como são também imperiosos para a construção de uma sociedade melhor. Temos livros infantis que abordam lindamente o tema raça. Há também a possibilidade de convidar pessoas de diferentes raças e etnias para uma conversa, ou ainda celebrar a cultura africana e seu legado em propostas que envolvem as crianças e agregam conhecimento, por exemplo, por meio da culinária. Todas as diferenças, quando inseridas nos cotidianos das crianças, estimulam nelas a compreensão de que devemos respeitar os outros independentemente de suas diversidades.

A Lei 8.069 de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, determina em seu artigo 3º que os direitos descritos se aplicam a todas as crianças: “sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência [...]” (Brasil, 1990). Devemos lembrar que a categoria “criança”, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, inicia-se com o nascimento e vai até os doze anos. E a todas as crianças se garante uma série de direitos, incluindo o direito à educação de qualidade.

Abranger assuntos sobre sexualidade no dia a dia, conforme surgem novas dúvidas por parte das crianças, ou ainda a partir de conflitos na escola, é uma maneira de relacionar o tema com o cotidiano das pessoas envolvidas no ambiente escolar. Para isso, é necessário se ter uma escuta atenta às demandas das crianças, para que assim se consiga encontrar formas de discussão sobre o tema adequados à idade de cada uma. É importante contar também com professoras capacitadas para tratar de temas de gênero e sexualidade nesses contextos.

Ainda, vale colocar que a Lei nº 9.795/99 (Brasil, 1999, artigo 8º) “estabelece que Educação Ambiental deve ser desenvolvida na educação em geral e na educação escolar”. Por vezes, observamos que as crianças não têm contato com a natureza na escola, vivenciando uma experiência apenas dentro da sala. Em muitos casos, as crianças só têm contato com a natureza quando a professora leva artefatos naturais para as atividades. O contato ativo com a natureza auxilia as crianças a desenvolverem momentos de atividade física, atividade motora, autonomia e interação social, além de ser um momento de descobertas e de aprendizagem sobre seu corpo e suas capacidades e de conexão com nosso planeta. Percebemos que os temas da natureza, do nosso planeta e do meio ambiente não são trabalhados e nem vivenciados com as crianças, tornando-se assuntos vagos, como diversos outros que deveriam ser abordados.

A falta de preparo e de conhecimento faz com que nos depararemos com a inevitável percepção de que falar sobre esses assuntos é tabu. Talvez seja tabu na concepção dos adultos, mas as crianças, quando têm suas curiosidades satisfeitas, aceitam a abordagem dos assuntos com naturalidade e confiam na resposta dos adultos. Na sociedade atual, temas relacionados à sexualidade, ao gênero, à raça e à etnia adquirem extrema importância, pois vivenciamos cotidianamente casos de racismo, abuso sexual, preconceito, ou a falta de informação acerca desses tópicos. É na escola que temos o primeiro contato com pessoas que possuem rotinas, famílias e vivências diferentes das nossas, e é desde cedo que precisamos aprender a respeitar o outro, a enxergá-lo como ser completo e de direitos.

No seguinte relato percebemos que o tema gerador de alguns assuntos abordados em sala vem da criança. Essa iniciativa vinda das crianças faz com que elas participem ativamente das propostas, também faz com que os temas do cotidiano sejam abordados de forma mais natural e aberta.

Nessa faixa etária do pré-escolar é incrível [...] porque às vezes a gente fica pensando como vai abordar, mas eles acabam trazendo pra nós [...]. Então, tem muita coisa que [...] surge, parte deles ali o interesse e vai falando. Teve uma vez que [...] um menino da minha turma [...] começou a chorar porque um outro chamou ele de gay. E aí, eu perguntei: – fulano, o que é gay pra ti? O que que tu acha que é? – pro menino que xingou ele [...] – Não sei, mas é um palavrão. Aí a gente sentou com eles, explicou o que que era e aí eles entenderam. E teve um outro menino que disse: — ah, então o fulano que eu conheço é gay, porque ele namora outro menino — Eu: Isso (Professora Taís, 2022).

A importância da abordagem clara e direta dos temas ligados à gênero e sexualidade serem discutidos na Educação Infantil se dá para que as crianças possam perceber que todos podem ser livres e diferentes uns dos outros, se relacionando com quem quiserem e gostarem, independente do gênero e da sexualidade de cada pessoa. Traçando um paralelo com o mundo do trabalho, Antônia Simplício (2022, p, 8) afirma que “humanizar o ambiente de trabalho também é fator importante. Respeitar as diferenças, colaborar de boa vontade, comprometer-se com a harmonia geral, é ter qualidade”. Não só no ambiente de trabalho, acreditamos que a educação exerce um papel fundamental na vida das pessoas. Assim, defendemos uma educação antirracista, menos lgbtfóbica, que respeite os povos originários e suas culturas, o meio ambiente e as singularidades de cada pessoa.

Nesse sentido, destacamos o seguinte pensamento:

O cotidiano escolar é repleto de interações sociais marcadas pela hierarquia que desde muito cedo nos ensinam a seguir. As normas e regras estabelecidas dentro do sistema escolar têm de ser levadas a sério. Quando observamos com atenção, é possível visualizar que existem pensamentos e comportamentos que ditam as formas de agir de acordo com o gênero. (Henrique *et al.* 2017, p. 20)

Portanto, a importância de ser debatido o tema gênero na Educação Infantil é ainda um assunto deixado de lado em algumas escolas, pois muitas professoras ficam inseguras de entrar nesse universo por não terem a formação necessária. Por vezes, a gestão se torna um obstáculo, não oferecendo a formação necessária ou sem oferecer suporte para as professoras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos trazem que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil necessitam inteirar sua “função sociopolítica e pedagógica” (DCNEIS, 2010, p.17). É necessário conter as duas partes para que seja possível construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (DCNEIS, 2010, p.17). Desse modo, as DCNEIS evidenciam que a Educação Infantil possui princípios que orientam as discussões sobre gênero, raça, etnia, sexualidade e diferença, dentre outros assuntos relacionados, como meio ambiente e diversidade, para que estes assuntos sejam abordados no cotidiano das crianças de forma clara e apropriados para a idade de cada um. Como no diálogo reportado pela professora Taís anteriormente, em sua narrativa sabemos o que a criança já sabe – que gay é um xingamento – e a professora traz a informação necessária para que as crianças entendam que a palavra pode ser xingamento quando usada de forma maldosa e pode ser apenas uma forma se ser relacionar afetivamente. Tanto que a criança envolvida na conversa prontamente entende o conceito e aplica a uma situação prévia – o casal homoafetivo que ele conhece.

Podemos citar como exemplo a pergunta de uma criança querendo saber por que o outro colega age diferente dos outros e, assim, explicar que existem pessoas com autismo, que

elas podem pensar e agir diferente de nós, como também pessoas com deficiência física, que dependendo de sua debilitação, precisam de acessos específicos em ambientes e inclusão, como uma pessoa portadora de cadeira de rodas. Os aspectos também são trabalhados de forma mais leve na escola onde a professora Bruna trabalha, pois os temas surgem de acordo com o que as crianças percebem, demandam e sobre o que demonstram curiosidade.

A gente retoma esses assuntos com eles com coisas que eles estão enxergando e percebendo. Mês que vem a gente vai falar sobre a consciência negra, precisamos falar sobre o que eles estão observando. Na escola temos só 1 aluno negro, então é muito difícil falar sobre alguém que eles não convivem, porque a maior socialização deles é a escola. Eles não veem muitas crianças negras no dia a dia, isso é um ponto que podemos tocar com eles. Eles não estão vendo, mas essas crianças existem. Por que eles não estão vendo? A gente retoma esses assuntos [...] com coisas que eles estão enxergando e percebendo. Eles percebem na equipe também, as professoras negras (Professora Bruna, 2022).

Infelizmente, a realidade de muitas escolas privadas é essa: poucas crianças e pessoas negras, o que faz esse ser um tema difícil de abordar e trabalhar justamente porque as crianças não têm alguém como referência. A professora Bruna relatou que na escola em que trabalha são realizados convites para pessoas de fora que trabalham com movimentos sociais, desenvolvendo atividades específicas para conversar com as crianças. Esse movimento de conversa e interação é muito importante, mas não substitui o convívio com pessoas negras. Assim, com pessoas que entendam melhor de assuntos como raça, etnia, gênero, sexualidade e meio ambiente, também realizando esses convites para momentos de troca, faz com que as crianças se interessem mais pelo assunto, o que, conseqüentemente, a faz aprender sobre o respeito por pessoas e suas diferenças e conhecer as suas próprias diferenças. Embora esses momentos sejam importantes, não descartam a responsabilidade da professora de tratar de tais assuntos no cotidiano, já que essa proximidade do dia a dia proporciona reflexões e diálogos mais abertos e ricos acerca dessas temáticas.

## ***9 O planejamento a partir das diferentes visões das crianças***

O planejamento a partir da escuta e da visão da criança abrange um mundo de ideias. Quando questionamos a professora Taís sobre forma que as crianças participam do seu planejamento, tivemos relato que exemplifica esse caso. A professora da escola pública relata que o dia das mães e dos pais foram substituídos pelo “dia de quem cuida de mim”, visando uma ação mais integradora para as crianças que não possuem uma família dita como tradicional, normalmente formada por pai, mãe e irmãos. Atualmente, conseguimos perceber as diferentes famílias através de um olhar mais empático, refletindo sobre as diversas formações familiares que existem, podendo as famílias serem formadas por avós, tios, dois

pais ou duas mães, mães e pais solo e por laços de afinidade. Integrar essas crianças em datas que serviriam apenas para acentuar que são diferentes diz muito sobre o respeito que temos com elas.

### ***Para saber mais***

Recomendamos a leitura do capítulo *Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco*, escrito pela Luciana Esmeralda Ostetto (2012). Ele é interessante pelas reflexões sobre os tipos de planejamento: o planejamento como lista de atividades; o planejamento baseado em datas comemorativas; o planejamento por tema gerador; e o planejamento por áreas do conhecimento. Podemos nos identificar em diversas fases da nossa carreira como professoras da Educação Infantil e nas exigências que nos são feitas. Vide referências.

No *dia de quem cuida de mim*, a professora realizou uma proposta baseada no interesse das crianças, no que elas gostariam de fazer. Segundo a professora:

Eu perguntava pra eles o que eles queriam ver. E a partir daí, eu ia [...] pesquisando.  
(Professora Taís, 2022)

Sabendo que uma “escuta sensível promove a troca entre quem fala e quem ouve, fortalecendo as relações” (Poletto, 2018, p. 8), a professora trabalha ativamente com uma pedagogia na qual a criança possa ter liberdade de expressão e comunicação com sua professora referência, fortalecendo assim os vínculos criança-professora e afirmando uma “abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos” (Edwards, *et al.* 2016, p. 108). Se a professora tem por base a escuta, realizando o exercício da atenção com intenção de conhecer a sua turma, ela consegue formular um planejamento baseado nas necessidades e interesses das crianças.

Na rede privada, as atividades também fluem de maneira tranquila, o planejamento não precisa ser seguido especificamente dia após dia como foi previamente estipulado, podendo ser adequado de acordo com as necessidades das crianças, como a professora Bruna relata:

Os planejamentos são feitos quinzenalmente, [...] a gente vai fazendo o que é adequado para o dia. [...] Se nessa semana está planejado o dia da abelha, então em algum momento a gente vai falar sobre as abelhas. Se a gente estiver no pátio brincando e a gente ver uma abelha, vamos falar sobre elas. Não é só sentar juntos e falar sobre abelhas (Professora Bruna, 2022).

Podemos perceber que as professoras trabalham de maneira semelhante, levando em consideração os interesses das crianças e as enxergando como “sujeitos únicos com direitos, [...] potencial, plasticidade, desejo de crescer, curiosidade, capacidade de maravilharem-se e o desejo de relacionarem-se com outras pessoas e de comunicarem-se” (Edwards *et al.* 2016, p. 108). As práticas das professoras demonstram que elas entendem as crianças como seres capazes, detentoras de opinião, de culturas, de interesses, de vontades, assim deixando elas participarem ativamente da tomada de decisões em seu planejamento.

### ***Para saber mais***

Recomendamos o livro *As cem linguagens da criança* organizado por Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. Esta obra nos mostra a abordagem em Reggio Emilia, uma cidade localizada na Itália, que possui como fundamento o respeito às crianças e o protagonismo infantil. Vide referências.

## ***10 Visão de criança***

Muitas professoras têm uma visão de uma criança como sendo ingênua, pura, doce e incapaz, como se ela fosse uma tábula rasa, uma folha em branco que chega à escola sem cultura ou vivências, pronta para ser preenchida por experiências. Com o passar do tempo, entendemos que essa concepção é completamente errônea. As crianças são seres capazes, de direitos e com potencial; chegam à escola com experiências e costumes de acordo com a criação realizada por sua família e têm, principalmente, personalidades diferentes.

Perguntamos às professoras Bruna e Taís quais seriam suas concepções de criança. A professora Taís, que atua na escola pública, menciona que:

Cada um deles acaba contribuindo bastante comigo [...] tanto na minha formação como docente, quanto como pessoa (Professora Taís, 2022).

Ela acredita que as crianças a ensinam muito, que ela aprende todos os dias com elas. Para Loris Malaguzzi (2016, p. 72) “os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação”. A questão é que não podemos nos deter apenas a essa concepção de que as crianças nos ensinam, que estamos atuando na escola para aprender com elas. A escola é nosso local de trabalho, sendo assim, estamos neste ambiente para educá-las e cuidá-las. Em sua narrativa, a professora Taís afirma que:



[...] a criança não é como se falava antigamente, uma tábula rasa..., mas... Eu vejo as crianças como seres que são capazes de muita coisa, de nos ensinar, de ampliar, de... São seres capazes... Eles nos ensinam muitas coisas (Professora Taís, 2022).

As crianças, portanto, também são parte de uma sociedade, então elas têm o seu papel e os seus direitos garantidos por lei, o que deve ser respeitado.

Ambas as professoras, da rede pública e da rede privada, seguem aproximadamente os mesmos conceitos sobre as crianças. Isso significa que elas acreditam nas crianças e em seu potencial, o que acaba diferenciando-as é a gestão da escola. Ao mesmo tempo em que a gestão da escola pública apoia as decisões e o modo de trabalho da professora Taís, acaba, por vezes, perdendo-se nas concepções da própria escola. Apesar da gestão ser aberta a mudanças, ainda tem crenças e questões enraizadas que dificultam um diálogo mais acessível. Outro obstáculo são suas colegas de trabalho, que por vezes fazem com que a professora Taís perca sua autoconfiança por medo de comentários alheios.

Ai, uma coisa que eu falei ali no início é sobre parecer que tu tá trabalhando sozinha, né! É remar contra a maré, porque acaba te desmotivando realmente, porque aí, que nem vocês falaram [...], surgem as piadas de que é a protegida ou que é a amiga da coordenadora e ficam julgando teu trabalho, né?! [...] “a prof que não tem domínio da turma”. Mas, o que mais desmotiva, assim, às vezes, são os comentários. É ficar apontando o dedo pro teu trabalho sem saber [...] de que forma tu trabalha... às vezes parte da própria gestão. [...] aí eu vi que a gente tem que alugar um salão e fazer a formatura com as crianças sentadas e organizar alguma apresentação (Professora Taís, 2022).

O contexto no qual estamos inseridos acaba por influenciar a nossa percepção do que é uma criança. Mesmo que não acreditemos que as crianças devam passar por horas de ensaio para uma apresentação, pode acontecer que tenhamos que nos dobrar às exigências da gestão. Já na rede privada parece que há uma escuta melhor frente aos conflitos existentes. Segundo a entrevistada, diálogos e discussões acontecem para um convívio de maior qualidade e para o bem-estar das crianças. Para encerrarmos, trazemos mais uma narrativa da professora Bruna, na qual ela aborda a questão da liberdade do fazer pedagógico.

Aqui na escola a gente tem essa liberdade para fazer diferente, então eles nos dão uma liberdade muito boa [...] é um processo de diálogo mais aberto que a gente tem com a coordenação e os gestores (Professora Bruna, 2022).

Nos parece importante que a escola esteja aberta à conversa, ao diálogo e às visões e concepções de infância e de fazeres pedagógicos das professoras, estabelecendo assim um aprendizado para os adultos envolvidos.

## ***11 Motivações, desmotivações e desafios encontrados na Educação Infantil***

Sabemos que existem muitos problemas nas Escolas de Educação Infantil, como falta de infraestrutura adequada, profissionais sem a formação correta, negligência por parte da gestão, além dos conflitos que estão ali presentes. Mas, apesar de todos esses empecilhos, as professoras ainda tentam buscar seu reconhecimento e alguma razão para continuar atuando na Educação Infantil. Quando indagamos a professora Taís, ela diz que suas motivações:

[...] são as crianças, porque tem dias que não dá nem vontade de pisar na escola, né?! [...], mas eu acho que no geral ali é as crianças. Salário não é, né, gurias? (Professora Taís, 2022)

Relatando então sobre sua motivação para atuar na Educação Infantil, ela descreve que o que realmente a motiva são as crianças, porque muitas vezes não tem vontade de ir para a escola. Ela comenta também que o salário não é um motivador e que há “lutas e falta de apoio por parte dos próprios colegas docentes”, desestimulando-a a realizar certas atividades e planejamentos em que ela acredita e nos quais baseia seu trabalho pedagógico. O foco, na verdade, deveria ser as crianças, e não o que a gestão e as colegas dizem; comentários externos acabam tirando o eixo do trabalho da professora.

A professora Bruna entende que

Esses processos que a gente participa das crianças, eles dão um gás na gente, quando a gente tá trabalhando (Professora Bruna, 2022).

Ela acredita que a escola seja um espaço do qual as crianças se recordam como uma fase boa de suas vidas, com memórias prazerosas. Com isso, demonstra ter sua maior motivação na convivência com as crianças, no acompanhamento dos processos individuais, nos quais as crianças vão construindo e amadurecendo seus pensamentos e sua corporeidade.

[...] a gente usa o chão, usa as paredes, e eu acho que isso é a minha possibilidade de criar essas memórias com as crianças. [...] eles não estão aqui para preencher folhinha, para assinar o nome deles, eles estão aqui para aprender coisas para a vida, e eu quero que essas memórias sejam boas (Professora Bruna, 2022).

Bruna menciona que ela tem a autonomia no seu planejamento, tendo a possibilidade então de fomentar o desenvolvimento e as boas memórias para as crianças. Ela reforça que na rede privada, a escola como um todo, incluindo gestão, coordenação e professoras, frisam uma educação inspirada no método Montessoriano, ou seja, sem folhinhas impressas, colaborando para a autonomia e da liberdade particular das crianças.

As motivações das duas profissionais entrevistadas são as crianças. Para a professora Bruna, as crianças e as memórias que elas criam nessa fase constituem o maior motivador para ela, e diariamente ela se esforça para que esses momentos se tornem lembranças boas para as crianças. A professora Taís relata que sua desmotivação sobre os conflitos gerados no ambiente de trabalho se dá pelo fato de que ela não consegue realizar tudo o que gostaria. Trazemos como exemplo o fato de ela não querer realizar uma apresentação de Dia das Mães com as crianças, o que é uma questão imposta pela gestão da escola.

Sabemos que uma gestão escolar deve seguir “possibilitando que as(os) demais professoras(es) realizem seu trabalho pedagógico de modo autônomo (ainda que no coletivo) e também democrático” (Brenner; Ferreira, 2020, p. 16). Assim, é possível ter como base uma gestão democrática, que escute seus funcionários, principalmente as professoras, que conhecem e estão diariamente com as crianças, conseguindo exercer uma convivência mais harmônica.

Já a professora Bruna relatou que:

[Sobre] as famílias, sempre digo que é muito bom trabalhar com as crianças, mas é muito difícil trabalhar com o adulto, mas a gente tenta manter sempre um contato muito bom com as famílias (Professora Bruna, 2022).

As famílias, que por vezes não entendem a proposta da escola e possuem suas demandas próprias, são um fator de desmotivação no trabalho da professora Bruna, como no exemplo em que as famílias querem que as professoras trabalhem a alfabetização com as crianças, o que não é o objetivo de uma Escola de Educação Infantil. As letras, os números, o nome e as palavras aparecem naturalmente pela curiosidade que as crianças possuem pelo mundo letrado.

Esses conflitos acabam por ser resolvidos por meio de conversas, para mostrar aos familiares que as propostas pedagógicas realizadas na escola vão muito além da alfabetização. Algumas outras questões, como a compra dos materiais de trabalho pedagógico, podem aumentar a desmotivação para as professoras. Quando as indagamos sobre os materiais pedagógicos, a professora Taís relatou que na escola da rede pública onde trabalha, ela se responsabiliza pelos materiais utilizados.

Responsável é [a] mantenedora, mas quem compra sou eu. Porque a mantenedora não manda. Porque se depender da secretaria é só folhinha, porque só mandam folha de ofício (Professora Taís, 2022).

Podemos pensar que essa responsabilidade recai sobre as professoras, obrigando-as a comprarem com seu próprio salário os materiais que deveriam ser compromisso da Prefeitura, que é a mantenedora. Ela acaba por gastar seu salário com a compra dos materiais e quando a mantenedora manda algum material, são folhas de ofício. Assim, pode-se perceber

como a mantenedora não conhece o modo de trabalhar da escola, uma vez que folhas de ofício não são utilizadas pois o método de trabalho das professoras é mais livre.

A professora da rede privada não tem preocupação com a compra dos materiais, pois quem se encarrega disso é a coordenação da escola. Tudo o que ela necessita é repassado à coordenação, e, assim, é realizada a compra dos materiais, seguindo os princípios da professora e suas referências pedagógicas. Realidade totalmente diferente de uma escola pública, como podemos perceber na fala da professora Bruna:

A coordenação da escola. [...] a gente faz uma solicitação do que que eu vou precisar para os quinze dias de planejamento [...] esses materiais diários são com a coordenação mesmo com essa lista que a gente faz de acordo com o planejamento (Professora Bruna, 2022).

Para Brenner e Ferreira (2020, p. 12), a “escola é cenário de inúmeras relações interpessoais e onde há convivência e relacionamento intenso entre pessoas, há também divergência de ideias, opiniões, posicionamentos, atitudes, ocasionando, não raramente, conflitos”. De acordo com as autoras, conseguimos perceber que os conflitos estão sim presentes nas escolas, por conta da diversidade de pessoas e costumes que frequentam esse espaço diariamente. Assim, a fim de perceber como as relações na escola são construídas e vividas, realizamos às professoras a seguinte pergunta: *Qual o maior desafio encontrado no seu cotidiano na Educação Infantil?*

A complexidade das relações que rondam a escola afeta as professoras e suas colegas de trabalho, uma vez que, essas “relações interpessoais são definitivas para a formação pessoal e construção de grupo de vivência cotidiana, a ética permeia essas relações em todos os seus aspectos” (Poletto, 2018, p. 13). Nesse sentido, os relacionamentos dentro de uma escola devem ser mediados pela gestão, percebendo quando é necessário haver uma interferência, como a realização de oficinas de formação continuada ou propostas que dialoguem com exercícios de percepção do outro, para que haja um olhar mais receptivo ao trabalho das colegas. Vejamos a narrativa da professora Taís.

O pessoal que tá ali junto comigo, vendo a forma com que eu trouxe o ano inteiro trabalhando, digamos que joga e faz tudo ir por água abaixo [...] é o que mais desmotiva (Professora Taís, 2022).

A falta de apoio dos colegas de trabalho, segundo a professora Taís, é o que mais a desmotiva. Esse problema é comum nas escolas, visto que as relações interpessoais sofrem com as questões enraizadas dos sujeitos. Isto acaba por transparecer nas opiniões das professoras sobre o trabalho umas das outras, causando conflitos que precisam ser olhados com atenção para que haja uma resolução e diálogos. Ela também cita a vergonha das crianças em momentos como apresentações da escola:

Não é que eles não querem, eles têm vergonha, eles não gostam (Professora Taís, 2022).

Por mais que a direção tenha uma visão mais acessível a mudanças, por vezes acaba voltando ao tradicional, como em situações iguais a essa apresentação na qual as crianças estavam com vergonha e não queriam participar. A professora Bruna, como já citado, relata a dificuldade em se fazer entender pelas famílias, em como mostrar seu fazer pedagógico e demonstrar como ele é trabalhado. A professora comenta que há dificuldades em trabalhar com adultos, e que

[...] esse deve ser o maior desafio, de manter esse contato e deixar claro do porquê que a gente está fazendo essas coisas todos os dias (Professora Bruna, 2022).

Muitas vezes a família não entende como a escola funciona, por mais que tenha colocado seus filhos na instituição e apesar de ter sido apresentada à proposta pedagógica que visa a autonomia das crianças. Essa interferência no trabalho da profissional e a falta de apoio da família são cobranças pelo ensino tradicional, que visa a alfabetização das crianças já na Educação Infantil, e a qual é entendida pela escola como não essencial para esse período único na vida das crianças, período que serve para as crianças brincarem e imaginarem sobre o que desejarem. Segundo a professora Bruna,

Eles não estão aqui para preencher folhinha, para assinar o nome deles, eles estão aqui para aprender coisas para a vida, e eu quero que essas memórias sejam boas (Professora Bruna, 2022).

### ***Para encerrar***

Diante do exposto neste texto, conseguimos perceber que as relações famílias-professoras, direção-professoras, professoras-professoras e crianças-professoras são complexas e de suma importância para que haja um bom convívio e diálogo entre todos. Essas relações se fortalecem através dos conflitos, e é por meio destes que as escolas vão se modificando e se reconstruindo para fornecer espaços educativos e estimuladores que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Assim, discutir temas transversais que fazem parte da nossa sociedade com as crianças, faz com que elas sejam integradas e vistas como seres completos que podem e devem participar de conversas nas quais assuntos como meio ambiente, saúde, gênero, sexualidade, raça, etnia, diferenças e diversidade sejam abordados.

## Referências

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)>. Acesso em 20 maio 2022.

BRENNER, Carmen Eloísa Berlote; FERREIRA, Líliliana Soares. (2020). Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, p. 47-63. Disponível em: <<https://doi.org/10.35362/rie8223628>>. Acesso em 20 maio 2022.

CRUZ, Viviane Edna; DELLA CRUZ, Gisele Thiel. O método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil. **Caderno Intersaberes**, v. 8, n. 15, 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

LEI 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

**MINISTÉRIO do Meio Ambiente**. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 175-200.

POLETTTO, Mírian Eugênia Meneguello. **Administrando Conflitos**: o papel da gestão escolar nas relações interpessoais. Especialização em Gestão Escolar – UFFS, campus Erechim, 2018.

SIMPLÍCIO, Antônia. A importância das relações interpessoais na escola: alicerce para uma gestão democrática. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

# III

## ESCOLA EM MOVIMENTO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES EM UMA INSTITUIÇÃO QUE TRANSFORMA ESPAÇOS E REALIZA SONHOS

*Jeane dos Santos Caldeira  
Tamires da Luz da Silva*

### **1 Apresentação**

O presente texto tem como objetivo apresentar, através do olhar docente, *a escola em movimento*. Trata-se de uma instituição de Educação Infantil que movimenta corpos, transforma espaços e realiza sonhos. Inaugurada em 2018, localizada na área central da cidade de Pelotas/RS, a Escola Municipal de Educação Infantil Professor Mário Osório Magalhães tem como público-alvo crianças de zero a três anos. Os responsáveis pelas crianças têm seus locais de trabalho situados próximos à escola, por este motivo, a comunidade escolar é composta por famílias que residem em diferentes bairros da cidade.

Desde a fundação até o momento, o maior desafio da instituição é colocar em prática o seu *Projeto Político Pedagógico* (PPP) em uma estrutura adaptada para ser uma escola de crianças pequenas. A escola possui uma infraestrutura que faz parte de uma instituição filantrópica, projetada, inicialmente, para o acolhimento de órfãs no início do século XX. Tal instituição aluga parte do prédio para que funcione a *escola em movimento*. Em sua dissertação de Mestrado, Andréia Bloedorn (2019)<sup>1</sup> descreve parte dos medos e desafios sobre o início da escola de Educação Infantil. Segundo a autora:

E quando decidiram que aquele lugar vazio (com janelas altas, uma escada enorme, pouco espaço físico, com corredores estreitos e paredes em compensado de madeira, ao qual o som se propaga sem medo) deveria se tornar uma escola, nós aceitamos o

---

<sup>1</sup> A professora Andreia Lourenço Bloedorn foi diretora e coordenadora da Escola Municipal de Educação Infantil Mário Osório Magalhães entre os anos de 2017 e 2021.

desafio. E o ampliamos. Uma escola para crianças pequenas precisa de espaço, e espaço não se tem lá. Onde antes havia uma esquina movimentada, inabitada, hoje há entrada e saída de crianças, choro, sonhos, desejos, anseios, necessidades. Temos uma escola que nasce, que se constrói por movimento (Bloedorn, 2019, p. 26).

Mesmo sendo idealizada em 2017 e tendo a autora sua dissertação defendida em 2019, continuam os desafios em relação aos espaços. Tais dificuldades não podem paralisar as práticas dos professores. Na busca pela reinvenção e reorganização dos ambientes, a escola possui cinco salas temáticas planejadas para as turmas dos maternais no segundo piso, além de três salas de berçários na área térrea. O pátio é reduzido, revestido por piso cerâmico, com *playground* constituído por brinquedos de plástico. Ainda no primeiro piso, existe uma sala nomeada como *Pé no Chão*, para uso dos berçários. Além do refeitório, há cozinha, banheiros e sala da secretaria, espaço dividido com a equipe diretiva. As janelas da escola são altas e para o acesso e circulação na instituição, as crianças dos maternais chegam até as salas por meio de uma escada, também adaptada para o espaço escolar.

Apesar dos projetos da gestão municipal em naturalizar os pátios das E.M.E.I.s, no caso da Mário Osório, pouco pode ser feito. Parece contraditório uma escola em que o brincar livre, foco principal no que se refere ao ensino e aprendizagem das crianças, não seja realizado através do contato direto com a natureza, brincadeiras ao ar livre, pés descalços na terra e grama, refúgio nas sombras das árvores, experimentação com plantas e árvores frutíferas, entre tantos outros benefícios que os pátios escolares podem oferecer. Nesse sentido se apresenta o maior desafio: como colocar em prática uma escola de Educação Infantil de turno integral em movimento? No seu surgimento, Bloedorn (2019) apresentou alguns questionamentos fundamentais para o funcionamento da instituição:

Precisamos de salas de aula na Educação Infantil? Precisamos estabelecer uma rotina para nossos dias na escola? Podemos pensar numa escola onde o que há são espaços de convívio entre as crianças, no qual nenhuma delas possui uma sala de aula própria, mas sim, espaços de convivência/experimentações, em que todas as salas são suas e toda a escola é um campo exploratório? (Bloedorn, 2019, p. 33).

Assim funciona a *escola em movimento*, uma instituição que impacta quem não conhece a sua essência, seja por parte das famílias ou por servidores recém nomeados ou transferidos de outras escolas. É comum dizer que não é a criança que se adapta a E.M.E.I. Mário Osório, e sim o contrário. Dessa forma é possível respeitar o tempo e as peculiaridades individuais e coletivas.

Embasado nos documentos que norteiam o currículo da Educação Infantil junto aos campos de experiências, os espaços foram organizados de forma a contemplar tais campos. Assim funciona a sala de *Hora do Conto* (escuta, fala, pensamento e imaginação), sala de *Música e Movimento* (corpo, gesto e movimento), sala do *Brincar Heurístico* (espaços, tempos,



quantidades, relações e transformações), sala de *Arte* (traços, sons, cores e formas) e *Brinquedoteca* (eu, o outro e o nós)<sup>2</sup>.

Dessa forma, através desse relato de experiência, propomos apresentar aos leitores o que é e o que significa para toda comunidade escolar a *escola em movimento*. Para tanto, essa apresentação se dará através dos olhares da coordenadora pedagógica e de uma professora do maternal. Nosso enfoque será a transformação dos espaços escolares e a participação das famílias.

## **2 Experienciando coordenar uma escola em movimento**

No final do ano de 2021, fui convidada para assumir a coordenação pedagógica de uma das escolas de Educação Infantil do município de Pelotas, mesmo sendo incerta a instituição que iria coordenar. Após uma reunião com a Secretaria de Educação e Desporto (SMED), recebi uma ligação e fui surpreendida ao saber que esta seria a E.M.E.I. Professor Mário Osório Magalhães, escola conhecida por apresentar uma proposta de ter salas em movimento, onde mesas e cadeiras não eram bem-vindas, proposta que eu acompanhava e pela qual já tinha admiração. Confesso que o frio na barriga aumentou ao saber que a escola que eu iria coordenar tinha uma proposta pedagógica que eu ainda não tinha vivenciado na minha trajetória docente, num espaço que eu desconhecia e numa comunidade escolar que eu não fazia parte.

Em janeiro de 2022, juntamente com a nova diretora, fui conhecer o prédio da escola, considerando que eu só conhecia a fachada, e ao entrar me deparei com uma estrutura que nem de longe parecia uma escola de Educação Infantil. Prédio escuro, salas de berçários improvisadas com divisórias de madeira e poucas janelas; o acesso às salas dos maternais ocorrem através de dois lances de escadas e, ao subir as escadas, fiquei imaginando como crianças tão pequenas diariamente subiam e desciam aqueles degraus.

Com a colaboração da coordenadora da gestão anterior, fui visualizando e compreendendo as cinco salas temáticas, que estão dispostas em um corredor pequeno. Dessa forma, foi caindo “minha ficha” de que a *escola em movimento* acontece dentre as salas, com um pátio pequeno, revestido com piso frio, sem possibilidade de contato direto com a natureza. Confesso que o sentimento foi de frustração, pois quando pensava em uma *escola em movimento*, sempre vinha à cabeça um espaço amplo, com área aberta em contato com a natureza.

Ao conhecer o prédio da escola, percebi que o desafio de coordenar a instituição seria muito maior que eu imaginava, e que inicialmente eu precisaria me conectar com os

---

<sup>2</sup> Os documentos mencionados referem-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e ao Documento Orientador Municipal (DOM). Tanto as salas temáticas quanto a proposta de funcionamento da escola estão amparadas pelo *Projeto Político Pedagógico* da instituição.

profissionais que faziam a *escola em movimento* funcionar. Esse processo foi feito através de muita escuta, uma vez que eu estava encarando um desafio desconhecido, mas tinha certeza de que eu queria manter viva a proposta pedagógica da escola. Para tanto, tínhamos que enfrentar um outro desafio, que era de fazer uma escola funcionar em meio a uma pandemia, durante a qual fomos submetidas a seguir protocolos de distanciamento social e de higiene. Neste primeiro movimento, ainda era inviável que as crianças compartilhassem tantos espaços coletivos. Para retorno das atividades, mantivemos as salas fixas, que no planejamento pedagógico contemplassem práticas que fossem articuladas com proposta pedagógica da escola.

No decorrer do primeiro semestre da minha atuação na escola, fui me aproximando da comunidade, aprofundando meus estudos sobre o regimento e Projeto Político Pedagógico da instituição, buscando compreender como organizar a logística para que a escola funcionasse em movimento. Nestes primeiros meses, através da observação e funcionamento das salas fixas, me convenci que desta forma a escola ficava empobrecida nas possibilidades de exploração e experimentação das crianças, pois era muito tempo ocupando o mesmo espaço, tornando-se cansativo tanto para as crianças, quanto para as professoras. O espaço do pátio e da sala *Pé no Chão* não davam conta de enriquecer as experiências daquelas crianças, que estavam voltando ao convívio social após tanto tempo de privação. Elas precisavam de mais espaço, precisavam de mais movimento.

No segundo semestre, após o recesso de julho, os protocolos da pandemia começaram a ser flexibilizados. Eis que chegou o momento de fazer que o movimento retornasse para a escola. Sendo assim, comuniquei à equipe que iríamos voltar a ser a *escola em movimento*. Para isso foi necessário desacomodar aquelas profissionais, convencê-las de que a proposta de movimento era a melhor proposta para que a escola funcionasse dentro das possibilidades que aquele prédio oferecia. Naquele momento tínhamos muitas profissionais novas na escola, que também não tinham experienciado a proposta inicial da instituição, pois estavam acostumadas em ter salas referência, organizadas à sua maneira. Também não bastava colocar a *escola em movimento*, era preciso fazer que muitos profissionais compreendessem que a proposta ia além disso, que suas práticas colocassem as crianças como protagonistas do que era proposto, que o fazer pedagógico fosse construído em participação com as crianças, considerando que fazer uma *escola em movimento* é respeitar o que é natural da infância, possibilitando que elas possam explorar esses espaços a partir das suas curiosidades e que as aprendizagens aconteçam ao experienciar cada possibilidade das salas temáticas.

Nesse sentido, é preciso que o professor consiga sair do centro do fazer pedagógico e que se permita fazer uma escuta sensível das crianças. É necessário perceber que os espaços e as práticas devem ser carregados de sentidos para as crianças e que alguns espaços como, por exemplo, a sala do brincar heurístico, são muito mais sobre planejar o espaço, selecionar materiais e permitir-se observar quais significados as crianças darão a proposta.

O processo de aprendizagem é pensado como um espaço compartilhado entre a criança e o adulto, os espaços e os tempos educativos são pensados para aceitar a interatividade e a continuidade educativa, e as atividades e projetos são criados para produzir aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 9).

O processo de organizar os espaços das salas temáticas não foi fácil e ainda não é. Este requer esforço coletivo da equipe e, na condição de coordenadora, busco estratégias para qualificar a organização das salas e conscientizar a equipe docente durante todo ano letivo sobre o cuidado dos espaços coletivos. Muitas vezes pensei o quanto seria mais fácil fazer a escola sem movimento, mas nesses momentos lembro-me das primeiras semanas que recolocamos em prática a proposta pedagógica da instituição, em que pude observar o quanto as crianças se sentiram acolhidas, pertencentes àquele lugar e como estavam mais felizes, mais precisamente sobre a curiosidade ao descobrirem cada sala temática. Nesse sentido, Gianfranco Staccioli (2013, p. 28) afirma que “acolher uma criança é, também, acolher o seu mundo interno, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões”. Isso me faz ter a certeza de que a possibilidade de movimento faz com que a escola seja um lugar que acolhe a infância das crianças que ali estão.

Ainda em 2022, tivemos a oportunidade de reformular nosso regimento e o Projeto Político Pedagógico. Este foi um momento importante para que pudéssemos pensar sobre o que queríamos para a nossa escola. As discussões e estudos com a comunidade permitiram que a escola fortalecesse sua proposta pedagógica, proposta que, a cada profissional novo que chegasse na instituição, fosse apresentada, e que o profissional fosse apresentado aos espaços, pois lá não era como qualquer outra escola de Educação Infantil, principalmente para os professores que tiveram experiências anteriores em instituições construídas, planejadas e reformadas para a Educação Infantil. Isso requer um novo olhar dos profissionais, no sentido de aprender, compreender e vivenciar sobre o que é a escola e sobre ser um docente que atua na Educação Infantil.

Esses quase dois anos nos quais tenho atuado como coordenadora pedagógica da E.M.E.I. Prof. Mário Osório de Magalhães, permitiram que o meu movimento profissional também acontecesse. É desafiador, mas também tem possibilitado muitas realizações profissionais, como acompanhar o trabalho docente e o envolvimento das crianças nos projetos. Tudo isso corrobora para a realização dos meus desejos profissionais, pois muitas vezes fui desmotivada e impossibilitada de fazer uma prática pedagógica na qual acreditava. Fazer parte dessa escola corrobora para que eu não me sinta mais só na minha jornada profissional.

### ***3 Da história da infância para o tempo presente: o olhar docente de uma escola em movimento***

Costumamos observar as brincadeiras das crianças e nossos olhares se projetam em futuros médicos, bombeiros, policiais, babás, cozinheiros, professores e tantas outras profissões presentes no ato de brincar. Ao olhar para a minha infância lembro da futura estilista que fazia as roupas das suas bonecas, da advogada que imitava a profissão dos patrões dos meus pais, da arquiteta que passava horas olhando a revista *Casa e Jardim*, material comum na casa da família que minha mãe atua há mais de cinquenta anos, dentre outras tantas profissões. Quem sabe assim teria uma profissão com boa remuneração para viver bem e confortável.

Não me imaginava ser professora; porém, ainda na Educação Básica surgiu o desejo de trabalhar com pessoas em situação de vulnerabilidade social. Entre tantas opções nas universidades federais da minha região, minha vontade era trabalhar com pessoas que necessitassem de algum suporte do serviço público e que eu pudesse, de alguma forma, fazer a diferença na vida de outras pessoas. Sendo assim, vi na Pedagogia uma possibilidade de realização profissional e pessoal.

Assim iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia. Durante três anos fui bolsista de iniciação científica, realizando pesquisas no âmbito da História da Educação e continuando na mesma linha durante os cursos de Mestrado e Doutorado. Foram anos dedicados à História da Infância desvalida. Foi como bolsista, com contratos como professora em municípios vizinhos e na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que consegui recursos para a minha formação e sustento. A nomeação como professora da Educação Infantil no município de Pelotas chegou no início de 2020, junto com a defesa de doutorado, e conseqüentemente com a pandemia do COVID-19.

Talvez você leitor não esteja conseguindo compreender por que optei por descrever parte da minha trajetória acadêmica, mas no meu entendimento, tudo faz sentido para relatar sobre a minha experiência docente na *escola em movimento*. A E.M.E.I. Professor Mário Osório Magalhães ocupa parte do prédio do Instituto São Benedito, instituição que conheço como Asilo de Órfãs São Benedito. Fundado em 1901, fundado para amparar meninas órfãs negras, o referido asilo fez parte do meu objeto de estudo da iniciação científica ao doutoramento. Antes mesmo de projetarem uma escola de Educação Infantil, conheci aqueles espaços tanto por registros fotográficos, quanto nas minhas idas ao Instituto. Hoje é no espaço que me constituí como pesquisadora que estou me constituindo como professora.

Minhas pesquisas sobre a educação, acolhimento, o controle e ordenamento social de crianças desvalidas, embasadas teoricamente em algumas produções de Michel Foucault, deram espaço para pesquisadores da Educação Infantil. Tais estudos foram propiciados através da minha atuação como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência da UFPel, núcleo da Educação Infantil. Foi através do meu engajamento como supervisora que entrei em contato com obras que abordam espaços, estética, brinquedos e não brinquedos. Cabe ressaltar que o meu contato com livros e artigos sobre o tema chegaram após minha entrada na *escola em movimento*.

Oriunda de uma instituição com turmas de maternais e pré-escola, cheguei na E.M.E.I. Mário Osório ainda com alguns protocolos sanitários adotados durante a pandemia. Na segunda metade do ano de 2022, a coordenação retomou o PPP da instituição, promovendo o rodízio dos maternais nas salas temáticas e colocando a escola novamente em movimento. A mudança não foi apenas institucional, ela também mudou o nosso fazer docente. Aprendemos através dos relatos de alguns colegas e com a própria prática a adequar nossos planos de estudos, a organização das salas temáticas e o movimento das turmas.

Nesse sentido, minha inserção no Pibid foi pontual. Tendo como primeira leitura a obra *Brincando com brinquedos não brinquedos*, de autoria dos professores Anna Carolina Ferreira, Camila Daniel, Georgia Malavolta e Marcelo Oliveira da Silva (2022), consegui visualizar melhor as salas temáticas e toda a proposta do movimento. Algumas intervenções já eram realizadas, mas ainda percebo como um dos principais desafios o brincar heurístico. Além disso, a gestão municipal nos fornece poucos recursos para corroborar na diversidade de nossas práticas junto às crianças.

Outro ponto que cabe ressaltar, era minha opinião contrária ao movimento. O uso da folha impressa, o mobiliário escolar, os espaços individuais, a decoração da sala feita pelos docentes e o uso de outros materiais eram comuns na minha prática como professora. Através da orientação da coordenação da escola, fomos incentivadas a decorar as salas com criações das próprias crianças, realizando práticas em que elas fossem protagonistas, dando sentido e significado aos materiais visuais criados por elas.

Na *escola em movimento* o chão, colchonetes, almofadas e tapetes são diariamente utilizados, deixando de lado mesas e cadeiras que de certa forma acabam mantendo os corpos infantis mais estagnados. Outro aspecto é o uso coletivo de espaços e materiais por parte das turmas dos maternais. Não há armários com objetos individuais para cada criança e nem caixas separadas por nomes, algo comum em outras instituições de Educação Infantil. Para as roupas de cama, adotamos estratégias para que a criança utilize cobertor, lençol e fronha com o seu nome, preservando a higiene e o bem-estar dos pequenos.

O que foi mencionado acima são pequenas ações para desacomodar práticas vistas como tradicionais e bastante comuns na Educação Infantil. O novo é desafiador, mas quando você se enxerga como parte do que está sendo proposto e vence os desafios diários, seja por conta do movimento, da precariedade da infraestrutura, limitações dos espaços físicos, dos empecilhos por parte da mantenedora, percalços previstos nas legislações educacionais, entre outros obstáculos, de certa forma você ganha ânimo para continuar trilhando o caminho e, aos poucos você ganha fôlego para estudar e realizar práticas que talvez possamos chamar de inovadoras, tudo em prol das crianças.

## 4 Organização dos espaços da Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tendo como principais objetivos promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Essa finalidade está prevista no *Projeto Político Pedagógico* da E.M.E.I. Professor Mário Osório Magalhães, tendo como principais embasamentos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). É através da legislação e com a ideia diferente de se pensar uma instituição escolar para crianças pequenas que nossa missão, visão e princípios se diferencia das instituições normatizadas, experimentando processos educativos de maneira sutil e viva, colocando a criança como protagonista do seu processo de construção da autonomia, integrando corpo e mente (Projeto Político Pedagógico, 2022).

Temos o brincar como ponto de partida no que se refere ao ensino e aprendizagem da criança, pois essa atividade abrange os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil; porém também adotamos e respeitamos os outros direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Priorizamos o tempo e o espaço para o brincar, a nossa principal proposta pedagógica, estando presente nas intervenções e ações diárias desenvolvidas dentro e fora da instituição.

Acredita-se que o brincar livre nas primeiras etapas da infância seja a principal ferramenta para o desenvolvimento integral do ser humano, estimulando o “desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (Brasil, 2017, p. 34). Ressaltamos que o brincar livre não se trata apenas de deixar as crianças em determinado espaço brincando com os recursos disponíveis, utilizando objetos e a imaginação da forma que quiserem.

Nesse sentido, os professores Anna Carolina Ferreira, Camila Daniel, Georgia de Almeida Malavolta e Marcelo Oliveira da Silva (2022), no livro *Brincando com brinquedos não brinquedos*, explicam que a brincadeira livre não diminui o papel do professor, pois apesar das brincadeiras terem o mínimo de intervenção do adulto, elas estão cheias de intencionalidades pedagógicas. Dessa forma, os autores explicam que:

A professora propõe os contextos, pensa nos materiais, coleta, organiza e apresenta esses mesmos materiais. Além disso, a professora é responsável pela mediação entre as crianças e os conhecimentos durante a brincadeira. Ela sustenta as aprendizagens das crianças. A brincadeira livre é um momento muito importante para conhecer as culturas das crianças, seus desejos, seus conhecimentos e suas necessidades (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022, p. 67).

Mencionar o brincar livre remete à ideia de liberdade, desprendimento, amplitude e espaços. Se tratando da instituição de referência deste artigo, é nos espaços que encontramos nossos maiores entraves,

sejam eles espaços internos e externos. De forma geral, Maria da Graça Souza Horn (2017) entende que o espaço não se trata apenas de um cenário na Educação Infantil. Segundo a autora:

Na verdade, ele revela concepções de infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam. A organização do espaço na Educação Infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador desse processo (Horn, 2017, p. 17).

Conforme descrito anteriormente, a escola está situada em parte de um prédio com arquitetura projetada para uma instituição de acolhimento para meninas órfãs, em situação de abandono e vulnerabilidade social. Um espaço filantrópico e confessional, fundado no início do século XX, período em que a institucionalização da infância desvalida tinha como principal objetivo o controle e ordenamento social dos corpos infantis. Apesar da escola estar localizada em uma área central da cidade, ao alugar parte do prédio, a mantenedora tentou transformá-lo em uma escola de Educação Infantil, porém em todos os espaços há indícios do passado de uma instituição disciplinar e de controle. Janelas altas, grades, corredores estreitos, cozinha pouco arejada, refeitório sem aberturas para área externa, banheiros não adaptados para a faixa etária do público atendido, entre outras situações que desafiam diariamente crianças e adultos.

### ***Para saber mais***

Para Maria da Graça Souza Horn (2017), os espaços e ambientes, embora estejam diretamente associados, são termos diferentes. Neste caso, espaço trata-se de “locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos, e decoração. O termo ‘ambiente’ por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças” (Horn, 2017, p. 18). Vide referências.

Pensando na realidade brasileira, Horn (2004) aponta sobre a relevância da temática alusiva à organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, pois suas pesquisas revelam um cenário de precariedade nas escolas para a faixa etária de zero a cinco anos, se

tratando de salas de aula, materiais, cores, aromas e outros elementos. Mesmo que a pesquisa tenha sido publicada há 20 anos e com novas políticas públicas em prol da educação escolarizada, o cenário se repete.

Cabe salientar que em Pelotas existem muitos prédios escolares que passaram por requalificações através de reformas e ampliações de seus espaços. No município atualmente existe o projeto *Escola Mais Verde* que visa a naturalização da área externa através de hortas, jardins arborizados e pomares. É importante enfatizar a importância do projeto, mesmo que não seja possível colocá-lo em prática em todas as instituições.

Em sua obra *Educação Infantil como direito e alegria*, Lea Tiriba (2021) faz uma importante abordagem sobre como a terra e a grama estão sendo substituídas por cimento e brita. É praticamente unânime o interesse das crianças em brincadeiras ao ar livre, sobre o que há no lado de fora que atrai tanto o interesse dos pequenos, mas cabe refletir sobre como esses espaços são constituídos para receberem as crianças. Ao realizar uma pesquisa em 40 Centros de Educação Infantil (CEIs) da cidade de Blumenau/SC, Lea Tiriba constatou que as áreas externas das CEIs estão revestidas por cimento, brita, areia e grama, exatamente nessa ordem.

Pensar nas áreas externas e nos tipos de revestimentos predominantes remete a dois tipos de culturas presentes na Educação Infantil: o da limpeza e do emparedamento. Durante as entrevistas com os professores, parte dos argumentos utilizados para justificar as áreas externas revestidas por cimento e brita estão relacionadas à higiene, mais precisamente a fazer com que a criança permaneça com a roupa limpa e seca. Em sua pesquisa, Tiriba (2021) pôde identificar que também é uma opção das professoras manter as crianças “aprisionadas” nos espaços internos. O contato com elementos da natureza passa a ideia de sujeira, desorganização, doença e perigo, pois segundo a análise de Lea Tiriba sobre a fala das educadoras que fizeram parte da pesquisa:

[...] há uma “mania de limpeza”, que se manifesta nas rotinas institucionais, especialmente as que regem o trabalho das auxiliares de serviço. Responsáveis pela limpeza dos ambientes, elas limitaram as brincadeiras com água, com terra, com areia, elementos identificados como sujeira (Tiriba, 2021, p. 146).

Entre outras justificativas para a limitação do acesso aos espaços externos e contato com a natureza, estão as condições físicas (como altas temperaturas no verão) e a arquitetura escolar, que na busca por ampliar seus espaços, se distancia ainda mais da natureza. Este fenômeno é denominado por Tiriba (2021) como “ideologia do espaço construído”, que se resume em construções de salas nos espaços livres dos terrenos das escolas, “assim, em algumas instituições, as crianças ficariam confinadas porque os espaços ao ar livre vão sendo ocupados com novas instalações, as áreas verdes vão sumindo, as crianças vão ficando emparedadas” (Tiriba, 2021, p. 146).



### ***Para saber mais***

Acreditamos na importância do uso da obra de Lea Tiriba (2021) pelos resultados da sua pesquisa se aproximarem da realidade espacial da escola abordada no presente texto, mesmo que as instituições investigadas por Tiriba apresentem uma estrutura arquitetônica diferente da escola Mário Osório. Além disso, é importante frisar que se trata de uma pesquisadora brasileira, uma vez que a maioria dos pesquisadores da Educação Infantil utilizam bibliografias estrangeiras para aporte teórico e metodológico em seus trabalhos. Reconhecemos o impacto e a influência de autores, em especial europeus, no aperfeiçoamento da educação e instituições para crianças, mas ocorre que muitas obras utilizadas necessitam de adaptações para as múltiplas realidades de nosso país, dificultando até mesmo a tradução para a língua portuguesa. É pensando nisso que optamos pela bibliografia de estudos realizados no território nacional. Para o aprofundamento teórico de estudos que abordam espaços na Educação Infantil, sugerimos o livro *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil*, organizado pelos arquitetos e *designers* italianos Giulio Ceppi e Michele Zini (2013). Através da abordagem Reggio Emilia, os autores apresentam importantes elementos como formas relacionais, iluminação, cores, materiais, odores, sons e microclima, presentes nos *designs* de interiores e exteriores das creches e pré-escolas. Outra indicação é a obra espanhola *Espacios em harmonia: propostas de atuação em ambientes para a infância*, escrito pela professora da Educação Infantil e historiadora da arte Beatriz Trueba Marcano (2022). A autora discute sobre as práticas fazendo relações entre o fazer, o dizer, o pensar e o sentir, e sobre a importância dos paradigmas que sustentam nossas práticas. Para tanto, Marcano apresenta 9 princípios educativos para pensarmos nossa prática, estruturar e intervir no ambiente: significatividade e escuta, identidade, autonomia, interação e comunicação, diversidade, habitabilidade, estética e beleza, ordem e equilíbrio, complexidade e criatividade. Vide referências.

O emparedamento das instituições escolares é uma realidade que ultrapassa séculos. Ainda que promovamos reflexões, realização de pesquisas e coloquemos em ação determinadas práticas voltadas para as crianças da Educação Infantil, ainda enfrentamos muitos impasses, fazendo com que as crianças continuem emparedadas. Mas como constituir de fato práticas de desemparedamento? É através de projetos que conseguimos desemparedar nossas crianças, proporcionando momentos de brincadeiras ao ar livre e em contato com a natureza.

No ano de 2023, iniciamos, juntamente com a Urban 95, o projeto *Pé de Infância e Família*, em que foi enviada para as famílias uma carta com o convite para que elas levassem as crianças para brincar ao ar livre, em contato com a natureza, providenciando um tapete com a logo do projeto e um saquinho das descobertas para que as crianças pudessem coletar

elementos da natureza durante a exploração dos espaços escolhidos pelas famílias. Na semana seguinte, após a realização do passeio, as crianças traziam as suas descobertas para escola, podendo partilhar e explorar elementos da natureza com a turma.

### ***Para saber mais***

A Urban95 é uma iniciativa internacional da Fundação van Leer, que visa incluir a perspectiva de bebês, crianças pequenas e seus cuidadores no planejamento urbano, nas estratégias de mobilidade e nos programas e serviços destinados a eles. Para saber mais, acesse: <https://urban95.org.br/o-que-e-a-urban95/>.

Nos registros a seguir podemos ver a Girassol, uma de nossas crianças no período do berçário 2, explorando o espaço escolhido pela sua família<sup>3</sup>, conforme Figura:

Figura 1: Girassol brincando na natureza



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Como resultado do primeiro ano de projeto, foi possível perceber que o *Pé de Infância e Família* foi além de desemparedar nossas crianças, ele também conscientizou as famílias da importância de proporcionar momentos de brincadeiras ao ar livre, aproximando os

<sup>3</sup> Cabe salientar que as imagens utilizadas fazem parte do acervo da escola e seu uso está devidamente autorizado pelos responsáveis das crianças. Muitas das imagens foram publicadas nas redes sociais da E.M.E.I. Mário Osório Magalhães. Nome fictício.

pequenos do contato com a natureza e, dessa forma, resgatando uma infância com menos tempo de telas. Essa foi uma tentativa de diminuir os impactos causados pelo contexto atual do distanciamento das crianças em espaços verdes, principalmente nas zonas urbanas.

Em um esforço de promover o fortalecimento para o processo de desemparedamento, cabe enfatizar que existe um termo assinalado por Richard Louv (2016) denominado “transtorno do déficit de natureza”, visto como fenômeno presente nas infâncias. Esse déficit está diretamente ligado à falta de convívio com a natureza, uma vez que esse convívio no período da infância, em especial através do brincar livre, corrobora com o aumento da criatividade, da autoconfiança, de tomada de iniciativa, com a resoluções de conflitos, entre outros benefícios durante o desenvolvimento integral da criança.

A tentativa de desemparedamento também acontece no espaço aberto da escola, com o projeto de exploração de contextos investigativos, em que planejamos a organização do espaço e dos materiais, possibilitando que as crianças experimentem e deem seus próprios significados para os elementos presentes nos contextos.

Nos registros a seguir constam o contexto investigativo com elementos da natureza e diferentes materiais planejados e organizados pela coordenadora da escola Mário Osório na Semana Mundial do Brincar, em maio de 2023, com o tema *A natureza no Brincar*, conforme Figura 2 e 3:

Figura 2: Contexto Elementos da Natureza



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Figura 3: Bebês interagindo no Contexto Elementos da Natureza



Fonte: Acervo pessoal das autoras

A seguir, constam registros de um outro contexto investigativo realizado no pátio da escola. Este dia foi planejado e organizado para que as crianças pudessem explorar diferentes materiais de pintura, conforme Figura 4.

Figura 4: Contexto Pinturas



Fonte: Acervo pessoal das autoras

No que tange a naturalização do pátio da escola, esse desejo já era manifestado pelas próprias crianças em 2022. Árvores, grama, areia e outros elementos naturais foram sugestões que surgiram da fala de sujeitos, as crianças, que estão diariamente em um lugar preparado para elas, por conta das limitações do espaço físico e do revestimento do pátio, foram tomadas duas medidas de iniciativa da equipe diretiva. A primeira foi a caixa de areia, feita de forma artesanal para que as crianças passassem a ter um espaço livre para suas brincadeiras. A segunda foi a horta, que transformou um pequeno espaço e realizou sonhos tanto das crianças quanto das docentes que desejaram esse projeto.

O ano de 2022 possibilitou a comunidade escolar revisitar o regimento e o seu *Projeto Político Pedagógico*, oportunizando planejarmos coletivamente o que gostaríamos para os próximos anos e fortalecendo nossas concepções sobre a prática pedagógica. Dessa forma, elencamos projetos de acordo com a escuta sensível das crianças, suas famílias e profissionais da instituição. Uma das maiores necessidades percebidas pela comunidade era a de possibilitar às crianças um maior contato com a natureza. Assim, através de um desenho realizado pelas professoras sobre os desejos que queríamos para os espaços da escola, essa necessidade resultou na ideia da realização de uma horta.

Em 2023, com a contribuição de profissionais da EMBRAPA, que nos deram suporte técnico na implementação e em relação aos cuidados necessários, iniciamos o projeto Horta na Escola. Dessa forma, cada turma foi responsável por fazer uma parte do plantio e pelos cuidados diários, conforme a Figura 5:

Figura 5: Projeto Horta na Escola



Infelizmente espaços, ambientes, mobiliário e área de convivência coletiva não caminham juntos. Dada a realidade estrutural da escola, somada à falta de suporte por parte da Secretaria Municipal de Educação, cabe principalmente aos servidores da instituição o empenho em ofertar uma escola de Educação Infantil ideal para as crianças. Dessa forma, a realização da horta justifica o título do presente texto. Houve um empenho para que os sonhos fossem realizados: mudas de hortaliças foram plantadas, sendo regadas diariamente pelas crianças e utilizadas pela equipe da cozinha, e a estrutura de madeira foi pintada pelas crianças. É comum presenciar diálogos entre adultos e crianças, por exemplo, sobre o cheiro das plantas. Muitos já sabem que a hortelã, com suas folhas verdes e vistosas, tem cheiro de chiclete ou de pastilha para garganta, mexendo com o imaginário dos pequenos e proporcionando o aprendizado sobre o uso funcional do que foi plantado e cultivado por eles.

### ***5 Família em movimento: transformações dos espaços institucionais***

A E.M.E.I. Professor Mário Osório Magalhães não se caracteriza apenas como *escola em movimento*, mas também como uma instituição aberta na qual as famílias diariamente circulam pelos espaços escolares. Tanto na entrada quanto na saída das crianças, seus responsáveis acompanham os pequenos nas salas, podendo vivenciar e visualizar parte da rotina das crianças. A abertura dos espaços é essencial para o bom funcionamento da E.M.E.I., uma vez que o acesso às salas de aulas temáticas se dá por intermédio de uma escada, necessitando de maior atenção, cuidado e acompanhamento de um adulto.

Além dos fatores mencionados, cabe destacar que o nosso plano de ação não está diretamente interligado ao currículo escolar visto como "tradicional". Dessa forma, não são trabalhadas datas comemorativas de forma obrigatória. Quando ocorre, é por opção do professor e em projetos elaborados pela coordenação escolar ou sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda sobre as datas comemorativas presentes no calendário nacional, na maioria das instituições escolares enfrentamos a problemática de datas de cunho religioso, considerando que a escola pública é laica, ou o Dia das Mães e Dia dos Pais, que envolvem a configuração da família. Como alternativa, nos dois últimos anos da atual gestão, realizamos a Festa da Família, em que a criança comparece à escola acompanhada por um ou mais responsáveis.

Para recepção dos pequenos juntos aos familiares, transformamos os espaços da escola na intenção de experienciar momentos felizes de integração, cuidado e aprendizagem. Para a festa da Família de 2023, cada equipe de professores e auxiliares ficou responsável por elaborar uma proposta de acordo com a sala temática. As equipes dos berçários ocuparam a parte térrea da escola, com proposta e materiais adequados para os bebês.

Entre papéis de diferentes tamanhos e tintas naturais, os bebês tiveram a possibilidade de brincar livre junto aos adultos. Diferentes cores e texturas juntaram-se ao contexto

montado para crianças pequenas realizarem a exploração, sem impedimento para desfrutar daquele espaço criado para vivências da infância, podemos visualizar os registros na Figura 6:

Figura 6: Contexto Papéis e Tintas



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Utilizando folhas suspensas de papel kraft nas mesas, no chão, nos bancos, muitas tintas com pigmentos naturais, rolos, talos de folhas para serem utilizados como pincéis, frutas, foi montado um espaço para interação entre a criança e a sua família. Ressalta-se que as equipes dos berçários buscaram desconstruir o cenário de materiais vistos como tradicionais na Arte. Nesse sentido, Susana Rangel Vieira da Cunha (2021) faz importante abordagem sobre quais são os materiais da Arte para crianças. Apesar das listas escolares estarem carregadas de materiais vistos como tradicionais, como folhas brancas, pincéis, tinta guache, argila e massa de modelar, há uma infinidade de materiais para serem utilizados nas produções, construções e invenções infantis. De acordo com a autora, ela prefere trabalhar na forma de atelier com crianças, jovens e adultos, pois “experienciar os materiais expande a nossa compreensão histórica, social, cultural, pedagógica, cognitiva, sensorial e sensível” (Cunha, 2021, p. 2).

O espaço montado para o berçário trata-se de uma cena pedagógica armada “com o intuito das crianças conhecerem, explorarem, experimentarem e criarem com os materiais” (Cunha, 2021, p. 9). Isso também foi feito para as turmas de maternas (figuras 12 e 13), tendo como inspiração a sala temática de Artes. A cena pedagógica foi ampliada e armada no pátio da escola, deixando um ambiente mais livre com materiais “tradicionais”, mas não menos desafiadores, uma vez que, para a criança, é permitido criar, explorar, utilizar mãos, pés e

outras partes do corpo na intenção de desfrutar de um ateliê montado ao ar livre, segundo Figura 7:

Figura 7: Ateliê ao ar livre



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Na festa Família em Movimento na Escola, um dos maiores desafios foi colocar corpos adultos em movimento. Nesse sentido, a sala temática *Música e Movimento*, que teve seu cenário montado na sala denominada *Pé no Chão*, recebeu um circuito e muita dança, com materiais disponíveis na instituição, registro na Figura 8:

Figura 8: Espaço Família em Movimento



Fonte: Acervo pessoal das autoras



Em um cenário com globo de luzes e músicas infantis, adultos e crianças movimentaram seus corpos entre saltos, agachamentos, noções de dentro, fora, esquerda, direita, ações que se encaixaram perfeitamente ao campo de experiências *Corpo, gestos e movimento*. De acordo com o próprio documento norteador:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como se sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BNCC, Brasil, 2017, p. 37).

A sala *Hora do Conto*, além de propiciar práticas sociais de leitura e escrita mesmo com crianças pequenas, permite com que a criança penetre no universo da literatura infantil e suas infinitas possibilidades. Dessa forma, o espaço foi planejado para que as famílias, junto com as crianças, utilizassem materiais literários de diferentes gêneros textuais no conforto de uma rede, no aconchego de uma tenda e almofadas coloridas, manuseando fantoches e dedoches em forma de teatro, folheando páginas de livros ou contando até mesmo com a presença do *Seu Lobo que não era Mau*, conforme a Figura 9 e 10:

Figura 9: Hora do Conto



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Figura 10: Hora do Conto com as Famílias



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Entre brinquedos e não brinquedos ou brinquedos estruturados e não estruturados, foi armado um contexto investigativo utilizando diversos objetos na sala do *Brincar Heurístico*. Apesar do embasamento da perspectiva heurística estar organizado em três diferentes possibilidades de acordo com a faixa etária, buscamos montar contextos de forma livre, com objetos adequados e de interesse das crianças, independentemente da idade. Nesse sentido, concordamos com os autores do livro *Brincando com brinquedos não brinquedos*, quando afirmam que:

A brincadeira heurística propõe que, a partir de uma seleção de objetos, a criança possa descobrir as suas propriedades, suas formas, suas texturas, suas semelhanças e suas diferenças. Assim, ela pode explorar, descobrir, construir, separar, agrupar, combinar, escolher, descartar, mover, empilhar, manipular, controlar, emprestar novos sentidos, desenhar e redesenhar, em infinitas possibilidades. Quando a brincadeira heurística acontece de forma coletiva, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas ao trabalho em grupo, à colaboração e ao coletivo, fortalecendo a noção de pertencimento ao grupo. Individualmente, a criança soluciona problemas relacionados às áreas da matemática, física e arquitetura, desenvolve seu senso estético e faz escolhas – habilidades importantes para a vida adulta (Ferreira; Daniel; Malavolta; Silva, 2022, p. 45-46).

A seguir dois registros da brincadeira heurística proposta, conforme Figura 11:

Figura 11: Brincar heurístico



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Por último, usando o “faz de conta”, foi montado um contexto na sala da *Brinquedoteca*. Apesar de não se tratar necessariamente de um contexto de construção, conforme abordam as educadoras argentinas Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli (2018), entendemos a elaboração do espaço como contexto de aprendizagem, que nesse caso é uma estratégia de aprendizagem preparado pelas professoras, “um modo de pensar e de organizar a complexa tarefa de ‘ensinar’ uma decisão criativa que favorece nas crianças seu processo de aprender” (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 32). De acordo com a obra das professoras argentinas:

O contexto que propomos são **espaço/lugares entremeados** com elementos que provocam desafios nas crianças. Entendemos os contextos de aprendizagem como uma maneira rica de construir relações, uma relação que investiga, que faz perguntas, que ativa o pensamento, que faz conexões, que faz conhecer por meio de todos os sentidos, que conecta canais sensíveis, que descobre a alquimia dos materiais, em suma, algumas relações que montam uma trama, **um tecido conectivo que é parte vital de toda experiência** (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 32, grifo das autoras).

Atualmente é comum supermercados oferecerem aos clientes carrinhos de compras adaptados para crianças, como assentos para bebês ou até mesmo carrinhos pequenos para que as crianças acompanhem os responsáveis e façam suas próprias escolhas. Objetivando explorar a imaginação, criatividade e práticas de letramentos através de rótulos e dinheirinho,

foi montado um minimercado, como intervenção possível de ser realizada no espaço da *Brinquedoteca*, conforme Figura 12:

Figura 12: Contexto Supermercado



Fonte: Acervo pessoal das autoras

Sendo assim, com a presença da família nos espaços da escola, foi possível planejar e propiciar vivências comuns da infância, mostrando para crianças e adultos como funciona a *escola em movimento*. Além disso, foi possível construir memórias e fazer com que o adulto experiencie um pouco do que a criança vive em intervenções e contextos realizados em uma escola de Educação Infantil.

### ***Para encerrar***

Uma bagunça gostosa que dá certo. Assim funciona a *escola em movimento*. Os espaços são cheios de limitações, seja pela infraestrutura ou pela precariedade de materiais, mas a essência para o bom funcionamento da instituição está no “trabalho humano” e no engajamento de toda comunidade escolar, sendo que cada servidor da escola é totalmente envolvido com o que é proposto.

Quando nos referimos às transformações de espaços e realizações de sonhos, partimos do micro para transformá-lo em algo grandioso. Uma sala úmida, escura, de piso frio, tendo suas paredes com pinturas desgastadas, pode ganhar um canto iluminado por jogos de luzes, música provocativa para dançar, tatame que vira pista de “balada”, tudo propício para realizar uma linda festa com crianças felizes e corpos em movimento, assim como uma sala repleta de

livros infantis que tenha em seu espaço rede de balanço, tenda com tecidos coloridos, almofadas grandes, torna-se um ambiente favorável para práticas de leituras.

Dessa forma, buscamos apresentar a *escola em movimento* e descrever sua infraestrutura e a transformação dos espaços, respaldados pelo *Projeto Político Pedagógico* da instituição e por documentos e legislação que regem a Educação Infantil. Os projetos elaborados pela coordenação da escola envolvem todas as turmas, buscando apresentar contextos muitas vezes não trabalhados pelas professoras, servindo também para provocar e inspirar a equipe docente e incluir algumas práticas na rotina com as crianças.

No que se refere aos materiais utilizados, nossas práticas são permeadas por sucatas e objetos do cotidiano, uma vez que a instituição se encontra defasada no que diz respeito ao fornecimento de materiais pedagógicos custeados pela mantenedora. Nesse sentido se dá a importância dos brinquedos não brinquedos, do brincar heurístico, da inserção de elementos da natureza dentro dos espaços da instituição e presentes nos próprios planejamentos das docentes.

Uma escola em movimento possui desafios diários como qualquer outra instituição escolar, porém o diferencial está na dedicação da equipe em dar continuidade ao seguimento de um trabalho iniciado desde a sua fundação, incluindo também novas tendências no trabalho com crianças pequenas e tendo por base pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a Educação Infantil.

## **Referências**

BLOEDORN, Andréia Lourenço. **Escola de fazer corpo-sem-escola**: desejo e experimentação na Educação Infantil. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Programa Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul, Pelotas, RS, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, v. 24, 2021, p. 1-25.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

FERREIRA, Anna Carolina; DANIEL, Camila, MALAVOLTA, Georgia de Almeida; SILVA, Marcelo Oliveira. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOUV Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARCANO, Beatriz Trueba. **Espaços em harmonia**: proposta de atuação em ambientes para a infância. São Paulo: Phorte, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-participação**: A perspectiva educativa da Associação Criança. Portugal: Porto Editora, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Educação Infantil Professor Mário Osório Magalhães, Pelotas, 2022.

STACCIOLI Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Campinas, 2013.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

# IV

## **PIBID NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE DUAS ACADÊMICAS INICIANTES NO UNIVERSO DA DOCÊNCIA**

*Fernanda Dutra Silveira*  
*Gerusa Bohlke Pinto Souza*

### ***1 Apresentação***

Em novembro de 2022, começamos nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas. O responsável pelo projeto na Universidade é o professor Marcelo Oliveira da Silva e a supervisão na Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) é realizada pela professora Jeane Caldeira. Por meio do projeto, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades didático-pedagógicas na E.M.E.I. Mário Osório Magalhães, localizada na zona central da cidade de Pelotas, RS. Essa instituição atende crianças de zero a 3 anos e presta homenagem ao renomado historiador e professor de Pelotas, falecido em 2012.

Neste relato, buscamos compartilhar as experiências e observações que marcaram nossa participação no Pibid, destacando a relevância dessas atividades na nossa formação inicial como graduandas em Pedagogia. As atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na E.M.E.I. proporcionaram uma imersão prática no universo da Educação Infantil, permitindo-nos aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso e nos estudos proporcionados no Pibid.

Ao longo desse período, pudemos compreender a importância da integração entre teoria e prática, enfrentando desafios e descobrindo novas nuances da docência na primeira infância. A orientação do professor Marcelo Oliveira da Silva e a supervisão atenta da professora Jeane Caldeira foram fundamentais para nosso crescimento profissional, resultando em um ambiente propício para reflexões e aprimoramento contínuo.

Assim, este relato visa não apenas apresentar nossa participação no Pibid, mas também ressaltar como essa experiência enriqueceu nossa jornada acadêmica, contribuindo para nossa construção como futuras profissionais da Educação. Neste escrito também trazemos registros do nosso diário, das nossas primeiras entradas na escola e das primeiras propostas que levamos para as crianças.

## ***2 Explorando o ambiente educativo: conhecendo a escola por meio do Pibid***

Ao conhecer a escola, destacamos o diferencial do seu projeto pedagógico, denominado *escola em movimento*. Este projeto tem como objetivo primordial preservar a infância e propiciar o desenvolvimento das crianças de maneira lúdica, por meio de atividades que valorizam o brincar como uma ferramenta fundamental para o aprendizado.

A instituição está organizada em cinco salas especializadas: a Sala de Arte, um espaço sem limites para a expressão artística das crianças, onde, por exemplo, folhas em branco são dispostas nas paredes e no chão para instigar a livre criatividade e imaginação; a Sala de Movimento, dedicada à expressividade corporal por meio da música, dança e teatro; a Sala do Conto, um ambiente no qual o mundo da fantasia é apresentado às crianças e incentiva à literatura, à imaginação e à fabulação; a Sala Pé no Chão, destinada a apresentações artísticas, culturais e brincadeiras; e a Sala de Descobertas, que utiliza o conceito do Brincar Heurístico e é destinada às crianças na intenção de desenvolverem suas habilidades psicomotoras. As turmas de crianças circulam em horários pré-determinados pelas salas – são, em média, 3 deslocamentos por turno, somados às idas ao refeitório e ao pátio.

Ao realizar nossa pesquisa sobre a escola, uma prática que devemos cultivar na preparação para atuar em uma nova instituição, percebemos que, embora o projeto seja inicialmente interessante, há uma peculiaridade a ser considerada: a dinâmica de movimentação constante das crianças entre as salas ao longo do dia pode ser desafiadora tanto para as professoras quanto para as crianças. Quanto às famílias, por exemplo, existe a possibilidade de deixarem seus filhos em uma sala na entrada e, posteriormente, buscarem em outra na hora da saída. Embora o projeto seja inovador e estimulante, essa dinâmica pode ser percebida como levemente caótica pelos responsáveis pelas crianças.

Com relação às professoras, há o desafio da criação de planejamentos para as diferentes propostas das salas e, talvez, a falta de um pertencimento a uma sala de referência, na qual estariam seus materiais, as produções das crianças e que preservaria as peculiaridades de cada professora, além, claro, dos constantes deslocamentos entre uma sala e outra com muitas crianças. Com relação às crianças, sentimos falta dessa mesma ideia de pertencimento – “a nossa sala”; “as nossas obras de arte decorando as paredes”. Embora, elas estejam muito confortáveis com a dinâmica da escola. Podemos pensar que o ideal é que existisse, além das salas específicas para cada tipo de proposta, uma sala de referência para cada turma. Claro que isso esbarra em investimento em infraestrutura.

## ***3 Estudos sobre teorias e práticas no Pibid***

Ao iniciar nossas atividades no projeto do Pibid, em novembro de 2022, as reuniões presenciais ocorriam na Faculdade de Educação, mas também incorporamos encontros



remotos. Durante esse período, conduzimos estudos abrangentes sobre as infâncias, explorando disciplinas que estão relacionadas com o nosso fazer pedagógico, como psicologia, sociologia e antropologia.

Nosso embasamento teórico foi enriquecido por leituras e discussões, destacando-se a obra *Brincando com brinquedos não brinquedos*, escrito por Anna Carolina Ferreira, Camila Daniel, Georgia Malavolta e Marcelo Oliveira da Silva (Ferreira *et al.*, 2022). Essa literatura proporcionou uma compreensão profunda sobre a utilização de materiais recicláveis e elementos naturais na construção de brincadeiras, estimulando não apenas a imaginação e criatividade, mas também a sensibilização socioambiental. Nossas propostas nascem da organização de espaços propositores de brincadeiras com brinquedos não brinquedos. Os principais materiais utilizados foram aqueles que podem ser reciclados (reaproveitamentos) e os da própria natureza.

A integração desses conhecimentos teóricos com as práticas pedagógicas no Pibid não apenas contribuiu para nossa formação como futuras docentes, mas também enriqueceu as experiências das crianças na Educação Infantil. Durante esse percurso, o livro *Crianças, espaços e relações*, de Giulio Ceppie e Michele Zini (2013) desafiou-nos a criar propostas de espaços lúdicos replicáveis nas escolas.

Dedicamo-nos, ainda, à leitura de artigos alinhados com nossa linha de estudo na Educação Infantil. Entre eles, destacamos a apresentação ao vivo no YouTube, denominada *Onde estão os materiais de Artes na Educação Infantil?*, e o artigo *Materiais da/de arte*, ambos de Susana Rangel Vieira da Cunha (2021), que provocaram reflexões sobre o ensino de arte e a presença da arte contemporânea nesse contexto específico. Essa integração de conceitos teóricos com a prática concreta evidencia nossa busca por estratégias educacionais mais eficazes e significativas para as crianças.

Mesmo com a preparação nas reuniões semanais e com os estudos no grupo do Pibid, a visita à escola gerou um misto de alegria e tensão, refletindo a complexidade da prática em relação à teoria acadêmica. Nosso objetivo é harmonizar as reflexões teóricas com a experiência prática, buscando integrar de maneira coesa e coerente os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo.

#### ***4 Ideias entrelaçadas: compartilhando o planejamento***

O trabalho do nosso Grupo Pibid Pedagogia tem como ponto de partida o *planejamento compartilhado*, uma prática que destaca a importância do planejamento para a realização de abordagens eficazes. Essa etapa é realizada em reuniões semanais na Faculdade de Educação (FaE) da UFPel. As reuniões se mostram um espaço valioso para a troca de saberes e diálogo construtivo. Nosso coordenador, Professor Marcelo, gentilmente disponibiliza seus materiais (brinquedos não brinquedos) para as intervenções, bem como sua biblioteca de livros infantis. Os trabalhos são realizados em duplas, e as autoras do presente texto formam uma dessas

duplas pedagógicas. Mesmo assim, a responsabilidade permaneceu a mesma para ambas, e o desafio continua. Após conversarmos para afinar nossas propostas para as crianças, percebemos que nossos desejos convergiam para proporcionar a elas experiências que talvez não tenhamos vivido nas nossas infâncias. Isso inspirou a ideia de construirmos, junto com as crianças, o hábito da leitura, oferecendo um ambiente de letramento que não negligencia o brincar, investigar e pesquisar, que são elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

Decidimos, em comum acordo, que em nossos encontros sempre proporcionaríamos uma proposta de leitura para as crianças do maternal, turma em que atuamos. Essa leitura é planejada para ser envolvente, estimulante e adaptada aos interesses demonstrados pelas crianças. Vale ressaltar que a leitura para crianças do maternal vai além da transmissão de informações, valores, princípios e moral; essa atividade visa cultivar o amor pelos livros, transformando o hábito da leitura em uma experiência alegre e interativa.

### ***Para saber mais***

É importante que realizemos leituras para as crianças desde os primeiros meses de vida. Além de ampliar o próprio vocabulário, e ter acesso à língua portuguesa, a criança vai constituindo seu repertório de autoras(es), ilustradoras(es) e editoras favoritas. As crianças também exercitam sua criatividade e imaginação. Podemos utilizar livros só com imagens, livros rimados, livros que tragam repetições. Há uma infinidade de livros infantis de qualidade no mercado. Assim, nós também vamos desenvolvendo nosso gosto, nossas preferências.

O desafio que se impôs foi organizar um espaço seguro e acolhedor. Como mediadoras, buscamos apoiar a construção da autoconfiança e formular estratégias eficazes para fortalecer o protagonismo infantil, promovendo assim o desenvolvimento integral das crianças. A compreensão da História das Infâncias, conforme discutida por Philippe Ariès (1978), destaca que a percepção da infância e o tratamento dado às crianças ao longo do tempo foram variáveis. Isso ressalta a importância de considerar diferentes concepções de infância ao planejar ações pedagógicas que reconheçam as crianças como cidadãs ativas e participantes. A cada intervenção, buscamos ter em mente esse princípio de que as crianças são protagonistas do seu aprendizado.

## ***5 A inicial visita ao ambiente pedagógico***

Para este escrito, nos fazemos valer dos registros no nosso diário de campo. No nosso entendimento, o diário serve como uma ferramenta eficaz de documentação pedagógica, na

qual podemos revisitar nossa prática, nossos princípios, nossas inseguranças, nossas frustrações e aprender a partir de uma reflexão profunda. A seguir, trazemos trechos dos nossos diários.

As atividades do nosso Projeto Pibid tiveram início em 9 de novembro de 2022. Contudo, somente no dia 16 de março, vivenciamos um momento crucial, ao realizarmos uma visita coletiva à escola onde atuaríamos. O propósito desta visita era conhecer a comunidade escolar, explorar o espaço físico e estabelecer um contato inicial com o corpo diretivo.

Neste dia, nosso grupo de pibidianas, acompanhadas pelo Professor Marcelo e pela Professora Jeane, teve a oportunidade de mergulhar na realidade da escola. Foi uma experiência marcante e feliz, que nos encheu de entusiasmo. A professora Jeane, com gentileza, nos guiou por cada canto da escola, proporcionando *insights* valiosos sobre o ambiente educacional em que em breve estaríamos imersas.

A visita não apenas nos permitiu visualizar o espaço físico, mas também nos apresentou às faces humanas por trás da escola: a comunidade escolar e o corpo diretivo. Essa interação inicial foi essencial para estabelecermos laços e compreendermos melhor a dinâmica da instituição onde desenvolveríamos nossas práticas pedagógicas.

Esse momento de exploração e descoberta contribuiu significativamente para nossa preparação, permitindo-nos antecipar desafios e criar uma base sólida para nossa atuação futura. O entusiasmo que permeou esse dia continuou a impulsionar nosso comprometimento e dedicação ao Projeto Pibid, alimentando nossa paixão pela educação e a perspectiva de impactar positivamente a jornada educacional das crianças.

(Diário da Fernanda, 16 mar. 2023)

Complementando a narrativa trazida pelo trecho do diário da Fernanda, podemos afirmar que nossa abordagem pedagógica foi inicialmente concebida para um ambiente fixo de uma sala de referência. Contudo, ao confrontarmos a prática pedagógica em um contexto dinâmico de sala de aula em movimento, tornou-se imperativo ajustar o método pedagógico para se adequar a essa nova realidade. As crianças, que anteriormente utilizavam a sala Pé no Chão apenas para recreação, enfrentaram desafios ao se adaptarem à nova proposta introduzida por nós. Dessa forma, a referência ao espaço Pé no Chão precisou ser ressignificada pela nossa atuação no espaço físico para comportar nossas propostas pedagógicas.

A transição foi marcada por um período de ajustes e conhecimento mútuo, pois as crianças demoraram um tempo para assimilar as mudanças propostas. A sala precisou ser reconfigurada para incorporar efetivamente os elementos pedagógicos propostos. A dificuldade inicial das crianças em se ajustar às novas abordagens refletiu-se na resistência

inicial à mudança. Entretanto, ao longo do tempo, observamos uma gradual aceitação e integração das crianças com as propostas pedagógicas modificadas, o que demonstra a influência e relevância dos espaços na Educação Infantil. Trazemos outra narrativa dos nossos diários para pensarmos a questão do espaço, conforme segue:

Nos dirigimos à sala Pé no Chão, um local onde as crianças literalmente gostavam de tirar os calçados para experimentar a sensação de brincar descalças. Na sala Pé no Chão, a turma do dia era do Maternal 1, composta por crianças de 2 a 3 anos de idade, com uma média de 2 anos. Ao contrário da primeira turma, essa apresentava uma maior diversidade étnico-racial

Essa constatação me remeteu à realidade da escola da minha filha, localizada na periferia de Pelotas, onde também há uma escassez de crianças negras. Na sala Pé no Chão, as crianças assistiam a programas como *Mundo Bitá*, *Turma da Mônica*, *Peppa Pig*, dentre outros desenhos animados. A sala se assemelhava a um estúdio de dança, com espelhos e barras onde as crianças se divertiam. Algumas corriam como se não houvesse amanhã, outras assistiam aos desenhos, e outras ainda corriam e gritavam, pois aquele espaço era visto por elas como um local para extravasar energia.

(Diário da Fernanda, 23 mar. 2023)

Diante desse cenário, percebemos o desafio que se apresentava: como utilizar esse espaço amplo para criar uma marca distintiva do Pibid. O primeiro ponto que precisávamos desconstruir era a destinação da sala que iríamos começar a utilizar para as nossas práticas, pois ela significava um momento livre em que as crianças corriam de um lado para o outro, enquanto a TV permanecia ligada competindo com as falas das crianças e das professoras. Nossa proposta não se assemelhava nem um pouco à realidade que estávamos presenciando.

Esse processo de adaptação evidencia a importância de flexibilidade e ajustes contínuos na construção pedagógica, para garantir uma experiência educacional mais eficaz e alinhada com a realidade em constante transformação. É importante destacar que o nosso planejamento sempre se caracterizou pela flexibilidade. Assim que entendemos como funciona a proposta pedagógica da escola, precisamos também dessa mesma flexibilidade para pensarmos em nossas propostas para as crianças.

## ***6 Estreia do Pibid na escola: nossa jornada inicial***

Neste segmento, trazemos nossas primeiras entradas na E.M.E.I. Mário Osório de Magalhães, descrevendo os materiais escolhidos para montar os contextos e a leitura que realizamos, a partir dos nossos registros nos diários.

No dia 23 de março, finalmente chegou o aguardado primeiro dia de atuação na escola. Inicialmente, dedicamo-nos à observação e integração com as crianças,

professoras, auxiliares e a comunidade escolar em geral. Essa abordagem permitiu uma transição suave para nosso envolvimento mais ativo nas atividades pedagógicas, estabelecendo uma base sólida para nosso trabalho conjunto. (Diário da Fernanda, 23 mar. 2023)

Em nosso primeiro dia como estudantes de Pedagogia, fomos à escola com o intuito de aprender e, acima de tudo, de não julgar, pois ali, naquele lugar, éramos tão alunas quanto as crianças. Fomos calorosamente recebidas pelas professoras, auxiliares e diretora. Nosso primeiro contato foi com a turma da professora Jeane, composta pelo Maternal 2, com crianças de 3 a 4 anos. A recepção das crianças foi incrivelmente calorosa, e em um breve momento de reflexão, percebi que de fato nenhuma criança é uma "tábula rasa" ou uma "folha em branco". Todas elas, ao chegar na escola, trazem consigo uma bagagem de experiências e aprendizados.

Observando as crianças brincando e interagindo com seus pares, encontrei-me na sala de Artes, disponível para interagir sempre que solicitada pelas crianças. Observava atentamente enquanto elas se dedicavam à criação com massinha de modelar e moldes para desenhos diversos. Algumas crianças chegavam acompanhadas de seus responsáveis, que compartilhavam recomendações relacionadas à alimentação e ao uso de bicos. Era evidente a diversidade de energias entre as crianças.

(Diário da Gerusa, 23 mar. 2023)

Algumas crianças entravam sem sequer olhar para trás, demonstrando prontidão para a experiência escolar, enquanto outras choravam, expressando relutância em permanecer na escola. Conversei com a professora Jeane e descobri que algumas crianças estavam passando por um período de adaptação (ou, como preferimos chamar, de acolhimento inicial) que se estendia por mais de dois meses. O desafio surgiu quando, após começarem a se acostumar com a rotina escolar, eventos como doenças ou razões desconhecidas levavam a criança a se ausentar por 5 a 10 dias, reiniciando um processo de readaptação mais complexo do que o inicial.

Nessa dinâmica, destaco duas crianças que se destacavam na turma: Joaquim, um menino muito inteligente, prestativo, educado; e Maria, uma menina encantadora, dengosa e desafiadora. Ambos eram crianças muito ativas, características que frequentemente se associam aos líderes naturais de uma turma. Essa diversidade de personalidades e desafios revelava a complexidade do ambiente escolar e a importância de compreender e apoiar as necessidades individuais de cada criança.

De repente, comecei a observar um diálogo entre Renata, uma menina encantadora e tranquila, e eu, dizendo que estava despidida de preconceitos ao analisar as crianças segundo minha ótica. Renata estava concentrada em sua massinha, tentando moldar um coração, quando Kelen se aproximou com um sorriso travesso e com seu bico na mão, pedindo a mesma massinha cor de rosa.

A professora Jeane diz: "Kelen! Essa é a massinha da Renata. Vou te dar outra aqui." Kelen insistiu na massinha rosa da Renata, ignorando totalmente as tentativas da

professora em mediar a situação. Renata começou a chorar e, olhando para a massinha e para Kelen, a professora procurou e encontrou outra massinha da cor rosa para Renata. Renata, então, consolada pela professora, parou de chorar. Kelen, contente e satisfeita, começou a modelar, usando o molde de elefante grande. Maicom, coçando a cabeça, disse: "Ah, que dilema. Eu não sei se faço um dinossauro com minha massinha verde ou um elefante." Renata, sorrindo, continuou fazendo seu coração com sua cor favorita, rosa. Pelo que percebi, as meninas adoram rosa, uma preferência culturalmente induzida.

Assim, a discussão pela cor da massinha rosa terminou de forma amigável. Pensei na minha filha e em casa, onde não influencio, pelo menos não diretamente, sobre cor favorita, e a cor favorita dela, adivinhem? Também é rosa. Embora nunca tenha gostado de rosa, para quebrar com esses estereótipos, é importante promover uma educação que incentive a livre expressão das crianças, permitindo que escolham suas próprias cores, brinquedos e interesses de acordo com suas preferências individuais, independentemente do seu gênero.  
(Diário da Fernanda, 23 mar. 2023)

Entendemos que é crucial que pais, educadores e a sociedade em geral promovam a desconstrução desses padrões de gênero, oferecendo oportunidades iguais para explorar diferentes atividades e interesses, independentemente das expectativas associadas ao gênero. Ao reler essa passagem do diário da Fernanda, relembramos muito de nossos estudos e das aulas de Artes nas Infâncias, pois desconstruir não é algo fácil, mas é necessário.

Para nós, como professoras em formação, é muito importante observar, conhecer e entender as formas com as quais as professoras resolvem os possíveis conflitos entre as crianças e como é importante ter ferramentas para trabalhar as disputas entre elas e realizar a mediação. Outro ponto importante para nós nessa caminhada inicial foi nos depararmos com a criatividade e a imaginação das crianças quando brincam com materiais que podem assumir diversas formas, como a massa de modelar.

Assim, nossas práticas pedagógicas foram demarcadas sempre a partir de uma leitura, visando a formação e cidadania dos sujeitos sócio-históricos, trabalhando as emoções, a diversidade cultural, racial e social, de forma que oportunizassem a criticidade e a autonomia das crianças, prevalecendo o respeito e atividades colaborativas para um desenvolvimento coletivo e mútuo. Ao chegarem na sala para nos encontrarem, as crianças eram recebidas com um espaço confortável montado para a leitura que havíamos escolhido. O livro, depois de lido, ficava à disposição das crianças para exploração, releitura e rodas de leitura com os colegas. Depois de realizada a leitura, as crianças exploravam o espaço propositor que havíamos montado para elas. Algumas vezes invertíamos essa dinâmica: primeiro as brincadeiras nos espaços propositores, depois a leitura, como uma forma de termos um momento mais tranquilo e que fosse nos encaminhando para o fim da nossa intervenção.

## **7 Alguns relatos de experiências de nossa atuação na escola**

Como já foi citado anteriormente no texto, os materiais utilizados em nossas propostas foram os brinquedos não brinquedos (elementos da natureza e materiais não estruturados), possibilitando à criança a seleção, investigação, experimentação e funcionalidade dos materiais, de forma que elas pudessem criar, recriar e transformar. Assim foi desde o nosso primeiro dia de intervenção na E.M.E.I. Mário Osório de Magalhães.

Os materiais propostos para o primeiro dia foram: flutuadores coloridos (nas cores lilás e verde), limpadores de cachimbo (verde e rosa), balões coloridos, palitinhos de picolé e barbantes. O livro proposto para esse dia foi *Quem soltou o Pum?*, de Blandina Franco e José Carlos Lollo (2010).

À medida que as crianças foram chegando na sala Pé no Chão, encontraram o ambiente preparado para elas. Ao que pudemos observar, as crianças gostaram das propostas e, o que mais nos chamou a atenção, é que elas ressignificam os materiais. Durante a brincadeira apareceu de tudo um pouco: sorvete de uva (flutuador no palitinho de picolé), peso de academia (um flutuador em cada lado do limpador de cachimbo), torre de flutuadores e muitas tiaras, pulseiras e colares feitos de limpador de cachimbo. Destacamos a seguinte passagem do diário da Gerusa:

Os balões valem uma observação à parte, pois a primeira turma entrou na sala e viu todos colocados no corrimão pendurados com barbantes; as crianças observaram e brincaram com os balões. Logo após, chegou outra turma, e uma criança resolveu estourar um dos balões; neste momento as demais crianças começaram a estourar os outros também, ou seja, elas copiam as ações uma das outras sem precisar falar nada.

Percebemos também algumas diferenças entre as crianças ao agirem no coletivo. As turmas têm suas características próprias; enquanto a primeira brincou com os balões, a segunda optou por estourar. Quando montamos um espaço para a brincadeira das crianças, temos nossos objetivos pedagógicos em mente, entretanto o que vai interessar às crianças, como elas vão interagir com os materiais e o ambiente, que aprendizagens vão aparecer e como a criatividade irá se manifestar depende exclusivamente das crianças e do momento em que estão vivendo.

Por último, deixamos a hora de contar a história. Preparamos um espaço com colchonetes e deixamos o livro na cadeira à disposição dos que quisessem explorar o livro. Na hora da leitura, a maioria das crianças prestaram atenção e observamos que até as professoras ficaram bem interessadas nas façanhas do Pum. A primeira leitura foi feita sem mostrar as ilustrações do livro. Só depois mostramos que o Pum eram um cachorro bastante travesso.

Vale destacar que quando as crianças descobriram que o Pum era um cachorrinho, o assunto rendeu muito diálogo pois todas as crianças queriam contar sobre seus

animaizinhos de estimação e dizer seus respectivos nomes. Esta foi nossa primeira manhã na escola Mário Osório. Extremamente produtiva.

(Diário da Gerusa, 10 abr. 2023)

Em outra intervenção, houve um momento ao longo da manhã em que tivemos duas turmas de maternas juntas, no entanto, percebemos que a interação com as brincadeiras propostas e a contação da história não se desenvolveu da mesma maneira de quando contamos a história para apenas uma turma. Desse momento, destacamos o seguinte trecho:

Hoje tivemos a oportunidade de conhecer e atuar com duas turmas de maternas. As atividades propostas foram dois tipos de blocos lógicos: jenga de madeira e blocos de montar. A história contada no dia de hoje foi *Elmer, o elefante xadrez*, de David McKee (2009). Antes das crianças chegarem na sala pé no chão, cortamos tiras de papel crepom colorido e colocamos nas barras que ficam próximas às paredes. Observei que algumas crianças não se importavam de explorar as tiras, porém o colorido do papel chamava bastante a atenção de outras. O que mais me impactou nessa manhã foi a quantidade de crianças de duas turmas diferentes. Pelo que pude entender era uma prática comum das professoras – utilizarem a sala para mais de uma turma ao mesmo tempo.

(Diário da Gerusa, 17 abr. 2023)

Mesmo tendo que atender duas turmas ao mesmo tempo, a nossa proposta foi bem acolhida, pois percebemos a interação e a participação das crianças. Elas exploraram os espaços propositores e interagiram com a leitura, embora nossa observação e possibilidade de conhecer melhor as crianças tenha sido dificultada não só pelo número de crianças, mas também pelas constantes intervenções das professoras titulares. A seguir destacamos uma dessas intervenções, feita diretamente para nós, e que também nos impactou de forma negativa, mas sem impedir que pudéssemos acolher, conhecer e estabelecer um vínculo inicial. Vejamos:

Algo importante a pontuar foi quando uma das turmas chegou ao espaço e, ao cumprimentar as crianças, a professora, muito atenciosa, falou: “Olha essa menina, a Bruna, ela é autista, não vai interagir”. No entanto, ao entrar na sala, ela foi direto às tiras de papel penduradas nas barras e, por coincidência, uma das cores escolhidas era igual ao casaco que ela estava vestindo. Abaixei, peguei aquela tira de papel e coloquei em cima de seu braço e falei pra ela: — Tu viste que é a mesma cor do teu casaco? — Tu gostas dessa cor? — Tu achas essa cor bonita? — Eu gosto dessa cor!

A Bruna não respondeu, porém passou o restante do tempo de mãos dadas comigo, e quando me sentei para ouvir a história do Elmer contada pela Fernanda, ela se sentou no meu colo e me abraçou, ficando ali até a hora de ir embora para a outra sala.

(Diário da Gerusa, 17 abr. 2023)



As crianças interagiram muito na hora da história do Elmer, entretanto, quando foi contada para duas turmas ao mesmo tempo, essa interação se perdeu um pouco. Por isso destacamos a importância de se fazer as atividades com as turmas separadamente. Conversamos com a supervisora e a questão de juntar as turmas se resolveu.

Outra questão que chama a nossa atenção nesse registro é que antes mesmo de conhecermos a Bruna, ela já havia recebido um rótulo, uma impossibilidade – a autista que não interage. Poderíamos ter aceitado esse rótulo, mas acreditamos na inclusão e nas individualidades de todas as crianças, não nos guiando por diagnósticos. A Educação Infantil deve ser um espaço inclusivo por natureza, no qual cada criança é reconhecida por suas diferenças, sem rótulos. Não interagimos mais com a turma da Bruna, mas conseguimos fazer um acolhimento inicial.

As três propostas para a manhã de hoje foram: leitura do livro *Tudo bem ser diferente*, do Todd Parr (2009), flutuadores coloridos com palitinhos de madeira, panos coloridos de diversas texturas e tamanhos, barbantes e prendedores. O brincar livre de uma criança é repleto de ensinamentos, e como uma professora em construção, penso que é de extrema importância observar o aprendizado das crianças mesmo nas pequenas ações. Este olhar, nos proporciona grande enriquecimento para nossa construção docente.

Richer é um menino de quase “longos” três anos e meio e muitas vezes seu comportamento ou possível laudo chega antes dele. É uma criança cheia de saúde e vigor, agitada e extremamente inteligente. Na minha opinião, seu pensamento e raciocínio rápido estão para além de sua idade. Sei que ele gosta de morder, bater e fazer birra, talvez como muitas outras crianças de sua idade, mas o que me chama a atenção é que ele é muito esperto e observador, sobressaído das demais crianças da mesma faixa etária.

Como os flutuadores utilizados para as atividades já estavam meio gastos, resolvi fazer em alguns deles furos redondos e disponibilizar barbantes de espessuras variadas juntamente com fio de malha para que algumas crianças pudessem explorar esses materiais. Todas as crianças das duas turmas tiveram o mesmo comportamento: observaram, mexeram e exploraram, mas somente Richter teve a ideia de passar o fio por dentro do flutuador. Claro que depois que ele fez a frente, surgiram muitos colares, pulseiras e fones de ouvido.

(Diário da Gerusa 24 abr. 2023)

Essas duas passagens de nossos diários demonstram que devemos ter o olhar sensível, conforme diz Madalena Freire (1996), livre de qualquer estereótipo, na construção de uma docência livre de rótulos ou achismos. Nessa mesma perspectiva, é possível concordar com Edmund Husserl (2012) ao utilizar o termo *Epoché* associando a realidade de que o profissional não deve apresentar juízo de valor e que não pode trazer aspectos relacionados às crenças particulares que foram construídos ao longo da história de vida subjetiva pelas vivências dele.

Em outras palavras, fazer uma suspensão do juízo ou a colocação entre parênteses das crenças ou pressupostos para explorar a experiência de forma mais imparcial.

### ***Para encerrar***

A nossa participação no Pibid foi fundamental para a nossa formação como pedagogas, proporcionando uma vivência enriquecedora e reflexiva sobre a prática docente especialmente na Educação Infantil. A experiência ressaltou a importância da ludicidade no processo de aprendizagem consolidando a compreensão sobre a relevância do brincar na educação das crianças.

Ao desenvolver as nossas propostas na E.M.E.I. Mário Osório Magalhães, conseguimos compreender os desafios e possibilidades reais das escolas públicas. A troca de experiências com a equipe do Pibid, e os professores da escola contribuíram significativamente para o nosso desenvolvimento profissional, permitindo o compartilhamento de saberes e vivências.

No primeiro contato com as crianças, percebemos a pluralidade das infâncias. Falar sobre crianças no plural é importante, pois reconhece a diversidade e singularidade de cada criança. Cada uma é única com suas próprias experiências, características e necessidades. Ao abordar o tema das infâncias no plural estamos reconhecendo que existem muitas maneiras de ser uma criança e que todas merecem ser ouvidas, respeitadas e cuidadas. Além disso, ao considerar o plural estamos destacando a importância de políticas e práticas inclusivas que atendam a diversas realidades infantis. Neste escrito trouxemos as nossas primeiras interações com as crianças e a constatação na prática do que estávamos estudando, pensando e discutindo nos nossos encontros pibidianos.

Em conclusão, a participação no PIBID foi transformadora, impactando não apenas a nossa formação, mas também a maneira como encaramos a Educação Infantil. Os planejamentos e práticas pedagógicas adotados durante o projeto contribuíram para um entendimento mais profundo das demandas e potencialidades das crianças, preparando-nos para enfrentar desafios futuros como pedagogas com uma abordagem mais consciente e inclusiva.

### ***Referências***

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: LTC, 1981.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Onde estão os materiais de Artes na Educação Infantil?** YouTube, DIEI SMESP [YouTube], 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P6w-VSc6Y-w>>. Acesso em: 29 jan. 2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Materiais da/de Arte para as crianças. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1–25, 2021.

FERREIRA, Anna Carolina Ferreira; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia de Almeida; SILVA, Marcelo Oliveira da. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

FERREIRA, Patrícia L. **Abordagem centrada na criança: Princípios e práticas**. São Paulo: Educação em Foco, 2021.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Quem soltou o Pum?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Ideias e Letras, 2012.

MCKEE, David. **Elmer, o elefante xadrez**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

# V

## A TEORIA DAS PARTES SOLTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Rafaela Lemos da Luz Furtado*

### **1 Conhecendo as partes soltas**

Neste texto vamos conhecer a Teoria das Partes Soltas (*The Theory of Loose Parts*). A concepção da teoria das Partes Soltas foi desenvolvida, em 1972, por Simon Nicholson, que foi um arquiteto e pintor inglês. Ele acreditava que todas as pessoas são capazes de ser criativas, e que são as restrições colocadas às crianças que reduzem a sua criatividade (England, 2019; Casey; Robertson, 2019; Daly; Beloglovsky, 2015), o que acarreta consequências em suas vidas adultas. A partir de seus estudos, Nicholson desenvolveu a ideia de que com quanto mais partes soltas as crianças brincarem, maiores serão as possibilidades de combinações. Assim, sua teoria visava que as crianças explorassem tais possibilidades em ambientes que não fossem salas escolares monótonas e repletas de objetos que representavam apenas uma coisa, dificultando a brincadeira e a invenção. Simon Nicholson defende que com os materiais estruturados – brinquedos como os tradicionalmente conhecemos – a criança não conseguiria aproveitar de sua criatividade e curiosidade, já que “as crianças são capazes e competentes, e elas são conduzidas por um intenso sentido de curiosidade” (Daly; Beloglovsky, 2018, p. 18).

Nesse sentido, Nicholson (2009, p. 12) entende que as crianças adoram “fazer parte do processo de projetos: o estudo da natureza do problema; pensar sobre os requisitos e as necessidades; considerar os planejamentos alternativos; medir; desenhar; construir; experimentar; modificar e destruir” (tradução nossa). Com as partes soltas é possível que as crianças façam todas essas descobertas sozinhas. Se estamos pensando em partes soltas na Educação Infantil, temos que pensar no papel da professora. É ela quem vai mediar o processo de brincadeira com as partes soltas. Ela é a encarregada por propor os espaços, escolher os materiais a serem utilizados, observar e documentar tudo o que julgar interessante e relevante. Por meio do brincar livre com partes soltas, as crianças podem montar e desmontar, encaixar e desencaixar os objetos da maneira que desejarem.

### ***Para saber mais***

O artigo de Simon Nicholson – *The Theory of Loose Parts*– nunca chegou a ser traduzido para o português e há poucas referências à Teoria das Partes Soltas no Brasil. Acreditamos que seja importante para as professoras conhecerem essa teoria. As citações diretas que aparecem aqui foram traduzidas pela autora. Vide referências.

A partir das ideias de Simon Nicholson (2009), pesquisamos sobre as *loose parts* para entender melhor suas funcionalidades e possibilidades nas escolas da infância. Temos por objetivo sempre a criança, entendida aqui como um sujeito. A criança tem sua liberdade de brincar, criar, construir de forma natural e intuitiva. Podemos expor as partes soltas para as crianças por meio do brincar livre, e em situações que podem não ser somente relacionadas às partes soltas como um instrumento pedagógico, mas também em momentos do cotidiano. Por exemplo, podemos montar um mini contexto rapidamente com poucos objetos, mas que sejam relevantes para as crianças. Podemos pensar aqui em utilizar potes plásticos que temos para acondicionar alimentos e que dariam uma ótima brincadeira com partes soltas. A seguir, vamos compreender o que são as partes soltas, como as utilizamos e algumas possibilidades para montar contextos.

### ***2 O que são as partes soltas?***

As chamadas partes soltas são materiais industrializados e elementos da natureza – brinquedos não brinquedos – que não possuem uma estrutura de brinquedo pré-estabelecida, como uma boneca ou um carrinho. Elas foram pensadas, selecionadas, combinadas e dispostas para que fomentem a criatividade e autonomia das crianças no brincar e desenvolver o que elas quiserem com esses materiais nos espaços propostos.

Aliada a essa concepção de brincar com partes soltas, podemos destacar outros tantos pontos positivos para além do exercício da criatividade, como a interação das crianças com outras crianças, com a natureza, com elementos da natureza e com materiais de diferentes texturas, pesos, cores e formatos. Os diversos tipos de materiais que podem constituir o que Nicholson (2009) denomina de partes soltas são utilizados como instrumentos, veículos que auxiliam as crianças a exercitarem sua criatividade, independência, interação e o modo de brincarem.

### ***Para saber mais***

Em outros países é possível comprar kits de partes soltas, compostos, geralmente, por pequenos objetos de madeira tingida ou em seu aspecto natural. Alguns desses objetos assumem formas geométricas (círculos, esferas, quadrados, cones). Em alguns sites é possível importar esses kits.

Simon Nicholson (2009) ao escrever sobre as partes soltas afirma que a concepção de que há pessoas especiais, escolhidas e brilhantes que são criativas está errada. Para o autor, todas as pessoas são criativas, pois não há estudos que afirmem que alguns bebês nascem criativos e inventivos e outros não. Ele se baseia também em outro fato bastante simples de que “todas as crianças amam interagir com variáveis, tais como materiais e formas; cheiros e fenômenos físicos [...]; gases e fluídos; sons, música, movimentos; reações químicas, cozinhar e fogo; e outros seres humanos, animais, plantas, palavras, conceitos e ideias” (Nicholson, 2009, p. 5). A partir desses pontos, ele enuncia a sua teoria das partes soltas: “Em qualquer ambiente, tanto o grau de inventividade e criatividade, e a possibilidade de descoberta, são diretamente proporcionais ao número e o tipo de variáveis que lá encontramos” (Nicholson, 2009, p. 6).

O autor traz alguns exemplos de ambientes que não são propícios para as partes soltas, como as escolas, os hospitais, os aeroportos e as galerias de arte, pois não possibilitam a interação humana e o envolvimento com a brincadeira, com os materiais, ainda são extremamente limpos, estáticos e impossíveis de se brincar com eles. O que nos faz pensar nas escolas que propomos para as crianças e nossas salas de referência: será que são espaços brincantes? A questão para Nicholson (2009) é analisada a partir do ponto de vista da arquitetura e do planejamento do espaço. Ele chega a comparar as escolas a prisões, o que nos faz realmente perceber a importância de repensarmos os espaços.

Em 1972, ao pensar sobre o futuro imediato, Nicholson aponta algumas questões fundamentais para a aplicação da sua teoria das partes soltas: quantas variáveis e partes soltas são apresentadas para os recém-nascidos?; quais as funções dessas variáveis na cognição e na percepção?; quais os modos como interagimos com o ambiente? A sociedade está satisfeita com apenas poucas mentes criativas? Partindo desses questionamentos, ele propõe um programa de quatro passos para implementar a Teoria das Partes Soltas.

O primeiro deles é estabelecer que onde estão as crianças, está a prioridade, especialmente para as crianças que passam o dia todo nas escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, nos hospitais e nas comunidades. A segunda premissa é deixar as crianças participarem do processo de desenho do espaço, na seleção das partes soltas, no planejamento e execução, na construção e na destruição.

A terceira medida é o uso de uma abordagem interdisciplinar (multi/transdisciplinar), pois para as crianças “educação é recreação e vice-versa” (Nicholson, 2009, p. 12). A separação entre trabalho e diversão, estudo e brincadeira é feita pelos adultos, portanto a divisão do mundo em disciplinas não faz sentido para as crianças. Quando elas estão brincando, estão exercitando a imaginação, a criatividade, solucionando problemas, conhecendo leis da física, entendendo química e matemática, aprimorando vocabulário, narratividade.

A quarta parte do programa proposto por Nicholson (2009, p. 12) é a criação de uma agência que possa coletar e processar toda a informação sobre “os ambientes criados para as crianças, lidando com os aspectos do seu desenvolvimento, educação, brincar e, principalmente, sobre as interações e o envolvimento com as partes soltas em tais ambientes”. Embora o autor se dirija aos seus colegas arquitetos, tanto a teoria quanto os passos para sua implementação podem ser aplicados a nossa realidade como professoras da Educação Infantil. Pensar os espaços, as materialidades e o papel da professora nas brincadeiras é tarefa primordial do nosso fazer.

### ***3 As partes soltas e o brincar livre***

O modo de brincar com as partes soltas é bastante simples, pois as crianças decidem como querem brincar, com quais materiais e quais combinações são possíveis. É importante destacar que esse brincar é o mais livre possível, sem a interrupção de um adulto dizendo-lhes o que fazer ou mesmo as regras de um brinquedo que já tem uma forma de ser utilizada determinada. O brincar livre, como proposto por Éva Kálló e Györgyi Balog (2017), está intimamente associado às partes soltas. O brincar livre, as partes soltas e os brinquedos proporcionam às crianças uma forma diferente de brincar em comparação à proposta da maioria das escolas de Educação Infantil, ou seja, um brincar mais direcionado, orientado e, muitas vezes, comandado pelo adulto. O brincar que defendemos valoriza a autonomia infantil e seu protagonismo, impulsionado pela diminuição de regras e pela quase ausência de restrições. Destacamos aqui duas regras que são essenciais para o brincar – não se machucar, nem machucar as outras crianças.

No entendimento de Kálló e Balog (2017, p. 18), o fundamento do brincar livre é a importância da “liberdade de movimentos e a brincadeira livre são especialmente importantes para o desenvolvimento saudável da personalidade da criança que vive na rotina de uma instituição” escolar. Enfatizamos que é uma proposta pedagógica que não prevê folhas A4, crianças sentadas em cadeiras uma atrás da outra, ano letivo após ano letivo, todos iguais, repetindo as mesmas atividades. Partindo dessa proposta, baseamo-nos na convicção de que elas podem, devem e são capazes de fazer muito mais do que apenas brincar na escola. Ao brincar com as partes soltas, as crianças estão se desenvolvendo, interagindo socialmente com as profissionais da escola, com as professoras, e com seus colegas, aprendendo a dividir, entendendo seus interesses e necessidades, e se comunicando e negociando seus interesses.

Além da ideia do brincar livre, temos também a problemática proposta por Giulio Ceppi e Michele Zini (2013), pois para eles o cenário doméstico está repleto de uma complexidade material, várias texturas, cores, cheiros, luzes, gostos, enquanto o ambiente escolar ainda tende a ser caracterizado por uma gama restrita de materiais e cores.

Em escolas encontramos brinquedos velhos de plástico, muitas vezes coloridos demais ou então bichos de pelúcia que são pouco chamativos e que não atiçam a curiosidade das crianças em brincar com eles. Essas escolas ainda não possuem recursos para conseguir criar um ambiente promotor de brincadeira livre e aprendizagens nas quais a criança é a protagonista e cria conexões enquanto brinca.

Já em nossas casas, temos uma infinidade de materiais e usos para eles, os quais não deixamos ao alcance das crianças. Colocar diferentes materiais à disposição das crianças para permitir a elas explorar e desenvolver atividades faz com que elas entrem em um mundo infinito de possibilidades e criações, já que as partes soltas podem ser criadas e recriadas pelas crianças todos os dias. As infinitas possibilidades trazidas pelo brincar com partes soltas, faz com que os materiais sejam menos repetitivos e, conseqüentemente, que as crianças brinquem e criem por muito mais tempo do que o fariam com brinquedos convencionais de uma só função.

#### ***4 Como utilizar as partes soltas na Educação Infantil?***

Podemos pensar o uso das partes soltas como um mundo de descobertas para as crianças, podendo fazer uso de materiais do cotidiano que, por vezes, deixamos de lado. Em nossa sociedade, priorizamos os brinquedos prontos e com uso definido, sem as diversas possibilidades que as partes soltas oferecem. Muitas escolas possuem aquela caixa de brinquedos, muitos quebrados, para os momentos de brincadeira livre. Além disso, brinquedos prontos muitas vezes reforçam estereótipos, em que os de menina são cor de rosa e têm a função de simular a vida adulta com tarefas, como cuidar de um bebê, cozinhar e limpar a casa. Em lojas de brinquedos, encontramos pá, vassoura, fogão, pia e utensílios de cozinha com cores predominantemente rosa e suas variações. Já as bonecas possuem em suas caixas e nos comerciais, meninas brincando, cuidando e imitando em um jogo de preparação para a vida adulta. Em contraposição, na seção para os meninos têm-se muitos bonecos de super-herói, carros, caminhões e brinquedos mais “brutos”, em cores escuras e aqueles que desafiam as questões lógico-espaciais. Essa diferença mostra como a nossa sociedade é fixada na ideia de que homens e mulheres devem ter funções distintas em seu cotidiano, tanto dentro de casa quanto no trabalho. As crianças crescem com a percepção de que não podem fazer certas atividades porque pertencem a outro gênero, essas crenças distanciam o brincar das crianças com determinadas cores, funções, profissões e papéis sociais.

Ao brincarem com as partes soltas, que são materiais neutros e com uma infinidade de usos, as crianças não se prendem à ideia de que não devem brincar com determinado elemento



de determinada forma, porque são de diversos tipos e formatos, deixando em aberto as possibilidades. A brincadeira com partes soltas traz possibilidades infinitas e que aguçam a criatividade das crianças de uma maneira muito relevante e diferente, pois “envolvem as crianças diretamente na tomada de decisões, testando ideias e compartilhando suas experiências com outras crianças”, conforme Lisa Daly e Miriam Beloglovsky (2018, p. 40).

Para utilizar as partes soltas no cotidiano da Educação Infantil, as professoras devem começar a criar seu próprio acervo de materiais, elementos, brinquedos não brinquedos. Mais adiante no texto, trazemos algumas sugestões de materiais. Um cuidado importante é prever quantidades suficientes de materiais para que todas as crianças possam brincar. A partir desse acervo, a professora põe em prática os princípios do brincar livre, criando contextos que despertem a vontade de brincar, mexer, construir, criar e desenvolver narrativas. Esses contextos devem ter um apelo estético. A sedução do belo é fundamental para dar início à brincadeira. Outra questão importante para a professora estar atenta é a combinação desses elementos. Quais partes soltas combinam com quais? Quais se complementam? Quais são opostas-complementares? Como se apresenta a diversidade de materiais, texturas, cores, pesos, formas?

## ***5 Como criar contextos investigativos?***

As partes soltas aguçam a criatividade e ajudam no desenvolvimento das crianças. Segundo Daly e Beloglovsky (2018, p. 40), “quando as crianças se sentem competentes, elas ficam mais dispostas a tomar iniciativas, realizar perguntas e trabalhar juntas”. Brincar com partes soltas é uma maneira diferente de explorar com itens diversos que, geralmente, não são de fácil acesso às crianças, gerando muitas possibilidades. Quando propomos um contexto, procuramos inserir objetos de diferentes pesos, texturas e formatos, que encaixem uns nos outros, que possam ser empilhados. As partes soltas vêm do universo dos adultos e são peças que quase nunca são oferecidas às crianças. Nossa visão adultocêntrica, muitas vezes, impede que deixemos as crianças brincarem com utensílios domésticos, caixas, embalagens, materiais de descarte ou utensílios feitos para o uso cotidiano dos adultos. Propomos um entendimento ampliado do que seja um brinquedo, mantendo sempre a segurança.

A criação de um contexto para as crianças brincarem envolve, primeiramente, o conhecimento da turma. Defendemos que o meio para que isso ocorra seja a prática de uma pedagogia da escuta. Ao conhecer a turma e realmente escutá-la, a professora saberá o que propor, que materiais escolher, quais combinações são possíveis e como incrementar o jogo simbólico, as descobertas, as pesquisas e as aprendizagens que estão acontecendo naquele ambiente. Dessa forma acontece um círculo virtuoso de escuta, conhecimento, proposta e nova escuta durante o processo. É interessante que a professora possa exercitar seu senso estético no momento da criação dos contextos. Nesse sentido, a professora pode brincar com as alturas diferentes, com algumas partes soltas empilhadas de forma harmônica, com o

gradiente de cores, com as texturas, com os pesos, com a transparência e a opacidade. Da mesma forma, ela pode agrupar as partes soltas iguais em cestos, caixas abertas ou fechadas. Há uma infinidade de possibilidades. O importante é a sedução do olhar.

A seguir, trazemos algumas possibilidades de composição de contextos.

### ***5.1 Elementos da natureza***

Podemos propor espaços na natureza e com objetos da natureza. Se quisermos criar um contexto na natureza, precisamos ter disponível uma área externa, um pátio ou praça de preferência com grama e árvores, podendo também ter acesso à água para a brincadeira (se a temperatura estiver de acordo e se as crianças tiverem muda de roupa) e melhor ainda se for espaçoso e tiver areia para as crianças brincarem. Podemos envolver as crianças na coleta de partes soltas na natureza ou podemos nós mesmas criar esse contexto com materiais naturais e explorar no ambiente externo. Outra possibilidade é organizarmos materiais de diferentes tipos como metal, plástico e madeira: colheres, potes de diversos tamanhos, painéis, tampinhas, canos, sementes (que podem ser encontradas durante a brincadeira), galhos, pedaços de madeira e folhas caídas das árvores. Tudo que se julgue interessante levar para as crianças realizarem um brincar livre, é válido.

A brincadeira com as partes soltas da natureza também pode ser feita dentro da escola, com os mesmos materiais já listados. O importante é deixar as crianças terem contato com os elementos que nos cercam, como areia, sementes, água, folhas, conchas, peças de madeira, tinta natural (inclusive, elas podem participar do processo de feitura das tintas). Todos esses materiais são gratuitos e encontrados facilmente, mas muitas vezes são esquecidos e substituídos por outros prontos.

Na figura 1, a seguir, temos o exemplo de mesas com elementos da natureza como conchas, sementes, peças de madeira, pedras e folhas. Usamos tinta industrializada, mas também é possível fazer a própria tinta com as crianças. Posicionamos os objetos de maneira organizada para que o ambiente ficasse o mais aconchegante possível, como se fosse um convite provocativo para um brincar.

Figura 1: Mesas com partes soltas da natureza



Fonte: Acervo pessoal da autora

### **5.2 Luzes, cores, tecidos e sons**

O brincar com luzes, cores, tecidos e sons pode ser muito interessante para estimular o olhar e o movimento das crianças. Utilizar luzes coloridas, retroprojetores ou luz negra em uma sala muda a perspectiva e o modo como as crianças olham o espaço que estão acostumadas a frequentar todos os dias. Colocar músicas para elas dançarem livremente junto a tecidos para se movimentarem e brincarem, assim como fazer barracas, brincar de se vestir – são muitas possibilidades de uso da luz em combinação com outros materiais translúcidos, opacos e tecidos de diversos tipos. Esse espaço pode ser constituído não só de luzes e tecidos, mas também, de outros materiais que estejam disponíveis, como chapéus ou óculos. Colar pedaços de tecidos ou fitas no teto e na porta, criando uma espécie de cortina para recepcioná-los também é uma ótima ideia. O uso das luzes e dos tecidos cria um ambiente mais aconchegante e que convida as crianças para brincar, explorar e criar.

### **5.3 Plásticos e isopor**

A maioria dos brinquedos encontrados em lojas são feitos de plástico, desde mordedores até casinhas, jogos de tabuleiro, bonecas e carrinhos. Vivemos em um mundo onde estamos rodeados por objetos de plástico, o que não é nada sustentável, ainda mais se pensarmos na ideia dos plásticos de uso único, como no caso das embalagens. A partir dessa realidade, convidamos nossas leitoras e nossos leitores a pensarem sobre a maneira que estão usando o plástico. Em muitos casos, percebemos nas escolas propostas de atividades em que as crianças utilizam objetos desse material que logo depois são descartados. Nossa proposta é usar os plásticos de modo mais consciente, reaproveitando utensílios e criando possibilidades com materiais que iriam para o lixo, como potes, recipientes de xampu, tampinhas de diferentes tamanhos e formas, plástico bolha e embalagens em bom estado que servirão como base para a brincadeira.

### ***Para saber mais***

Aqui tomamos emprestada concepção de contexto de exploração para usar junto com as partes soltas. Criar um contexto de exploração para as crianças implica em pensar no espaço que vai ser utilizado, nos materiais e sua combinação e no tempo da brincadeira. Crie espaços conjugando esses fatores para as crianças explorarem, pesquisarem e criarem.

Podemos utilizar o plástico, sim, mas em momentos menos frequentes; o plástico não precisa ser nosso material principal, mas podemos incluí-lo em nossos contextos e atividades, assim como todos os outros materiais já citados. Outro material frequentemente descartado é o isopor. Embora seja possível a sua reciclagem, o processo não é vantajoso para quem vive dessa prática, pois são necessárias grandes quantidades do material para atingir um peso rentável. O isopor pode ser utilizado como bandeja para apoiar elementos, como areia, grãos ou servir de fundo para que as crianças criem seus projetos e brincadeiras, junto a outras ferramentas, ou mesmo criar esculturas.

Na Figura 2, a seguir, encontramos utensílios de plástico, como botões, copos coloridos, lupas, canos e rolos de cabelo. Nesse dia levamos também mini dinossauros, embalagens de plástico, garrafinhas pet e tampinhas, que foram dispostas no chão e em outras mesas. Nas mesas da foto escolhemos colocar alguns dos objetos em cima de bandejas e fazer desenhos ou empilhar utilizando os mesmos objetos, para mostrar algumas das opções que poderiam ser feitas.

Quando a brincadeira termina, podemos guardar os materiais em caixas separadas por categorias ou de forma sortida, o importante é que tudo esteja limpo e organizado da melhor forma possível, as crianças podem ajudar a guardar os objetos também.

Figura 2: Mesas com materiais plásticos



Fonte: Acervo pessoal da autora

## ***6 Para encerrar***

Nosso objetivo nesse texto foi apresentar a Teoria das Partes Soltas de Simon Nicholson, desenvolvida no início dos anos 1970 e que encontra espaço para ser acolhida na Educação Infantil. O autor estava preocupado com a questão da criatividade e da inventividade e, para tanto, afirmou que quanto mais partes soltas as crianças encontrarem em determinado espaço, maior serão as possibilidades de criação, invenção e de descobertas. Nosso convite é para experimentar a brincadeira a partir das partes soltas e sua infinidade de possibilidades.

## ***Referências***

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

DALY, Lisa; BELOGLOVSKY, Miriam. **Loose Parts 3: inspiring culturally sustainable environments**. St. Paul, MN: Redleaf Press, 2018.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

NICHOLSON, Simon. *The theory of loose parts*. **Studies in Design Education Craft & Technology**, v. 4, n. 2, set. 2009.

# VI

## COLOCANDO EM PRÁTICA A TEORIA DAS PARTES SOLTAS

*Rafaela Lemos da Luz Furtado*

### ***1 Apresentação***

Considerando a relevância de pensarmos sobre como apresentar as partes soltas, discutidas no capítulo anterior, para as crianças, precisamos também entender a importância de introduzir materiais não-estruturados para elas. As partes soltas inspiram a capacidade de criar, inventar e imaginar das crianças, de forma que, enquanto brincam, aprendem com seu grupo ou sozinhas noções de equilíbrio, peso, formas, cores e texturas. Além de socializarem e criarem narrativas enquanto brincam.

Para Alejandra Dubovik e Alejandra Cipitelli (2018, p. 18) “o ato de construção é, em si, um ato social que se enriquece pelo simples fato de compartilhar com outros um espaço e alguns materiais, por meio dos quais as crianças enfrentam diversos problemas construtivos”. Assim, conseguimos compreender o quão complexo é o ato da brincadeira com materiais não estruturados, justamente por proporcionar inúmeras possibilidades criativas para as crianças.

É por meio de espaços que contam com diferentes materiais, formas, cores e texturas, que a criança vai se desenvolvendo com um repertório rico em vivências e experiências, por meio da socialização e trabalho em grupo. As partes soltas proporcionam todas essas experiências a partir do brincar livre e com materiais não estruturados, através de contextos organizados pela professora referência.

### ***2 Colocando em prática com as estagiárias***

Nesta parte, apresentamos como foi o primeiro contato das estagiárias da Pedagogia matriculadas no estágio em Educação Infantil com as partes soltas. O primeiro passo foi realizar dois encontros com a turma do conjunto de disciplinas, que as próprias alunas nomeiam de pré-estágio, composto por estudantes do 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. Nossa intenção era apresentar as partes soltas para as alunas e instigar o seu uso no estágio. Da mesma forma, era nosso interesse entender como pessoas

adultas se relacionam com esse tipo de proposta. Nesses encontros, decidimos focar em materiais de grupos semelhantes, o primeiro com objetos de plástico e o segundo encontro com objetos da natureza ou criados com materiais naturais, como madeira e papelão.

### **2.1 O primeiro encontro com as partes soltas**

O primeiro encontro com as alunas iniciou-se com a organização da sala de aula com os materiais propostos através de contextos estimulantes. Utilizamos materiais como tampinhas, canos, dinossauros, ilhós de cortina, potes de diferentes tamanhos, garrafinhas de refrigerante, botões, lupas, rolos de cabelo e copinhos. Alguns itens foram distribuídos em bandejas, outros no chão ou em cima da mesa, compondo núcleos, conforme a Figura 1:

Figura 1: Mesas organizadas e brincadeiras



Fonte: Acervo da autora

Fizemos desenhos com alguns itens como botões e os canos coloridos para inspirar as alunas e mostrar que existiam diversas possibilidades de uso, de brincadeira e de composição (desenho). Isso pode ser feito com as crianças também, as inspira e mostra que podem fazer o que desejarem com os objetos. Além disso, colocamos uma cortina feita de fitas VHS presa na porta de entrada para criar um espaço que instigasse a curiosidade e que fosse também divertido para recepcionar as alunas.

Ao entrarem na sala, as alunas estagiárias foram explorando e pegando os materiais, já usando a imaginação e brincando com os objetos. Uma das estagiárias foi direto para a mesa em que estavam os dinossauros (brinquedo estruturado que combina com o brincar com partes soltas), afirmando: “Eu tenho um aluno que ama dinossauros!”.

Outro grupo pegou alguns botões e fez o “jogo de botões”, colocando um botão em cima do outro e apertando para ele se mover, como um jogo de futebol de botões mais simples.



Outra aluna estagiária pegou uma lupa, colocou em um dos olhos e fechou o outro, e assim fez com o outro olho.

Algumas alunas estavam tentando empilhar os cones de linha de fábrica (bobões). Elas montavam e os cones caíam, mas elas não desistiram, começavam tudo de novo, tinham muita persistência. Ao final, elas conseguiram subir em uma cadeira e fazer uma “torre” até o teto, conforme Figura 2:

Figura 2: Brincadeiras das estagiárias



Fonte: Acervo da autora

Outras fizeram desenhos com as partes soltas. Talvez essa seja umas das propostas mais interessantes para se fazer com crianças da pré-escola: criar obras de arte efêmeras com partes soltas. Obras de arte que não duram para sempre e podem ser modificadas segundo a vontade do artista. Nós escolhemos e disponibilizamos os materiais para os desenhos efêmeros. Pode haver um fundo, como nas fotos há uma tampa com um papel colorido que serve de suporte para os desenhos, ou mesmo usar a mesa ou o chão da sala para os desenhos. Outra proposta pode ser fazer um grande desenho coletivo usando as partes soltas. Nós, professoras, fazemos o registro dos processos criativos das crianças e da arte final. Bom, no caso, das adultas estagiárias de pedagogia, conforme Figura 3.

Essa proposta é interessante para a pré-escola em função das crianças já terem um repertório maior tanto relacionado ao desenho e à arte, quanto ao vocabulário para narrar e expressar o processo criativo. As alunas estagiárias também criaram um parque para os dinossauros, utilizando tampinhas diversas, conforme Figura 4.

Figura3: Desenhos com partes soltas



Fonte: Acervo da autora

Figura 4: Parque dos dinossauros



Fonte: Acervo da autora

## 2.2 O segundo encontro com as partes soltas

No segundo encontro com as alunas da turma de pré-estágio, escolhemos brincar com os elementos da natureza, como objetos de madeira, sementes, folhas, pedras, papelão, conchas, tintas. Espalhamos esses elementos nas mesas e empilhamos ou colocamos alguns em potes, conforme a Figura 5:

Figura 5: Mesas com partes soltas da natureza



Fonte: Acervo da autora

Ao se reunirem na volta das mesas e começarem a brincar, alguns comentários foram surgindo, como quando uma aluna pegou uma “orelha de macaco” e balançou, percebendo um barulho vindo de dentro, e então outras colegas fizeram o mesmo, conforme Figura 6. Nesse mesmo grupo, estavam escutando o “barulho” do mar nas conchas, achando conchas pequenas dentro das maiores. As alunas mencionaram seu gosto pelas pedras ametistas e a sensação das pedras em suas mãos. Na exploração desses materiais, vários sentidos estavam presentes: o tato, a visão, o olfato e a audição.

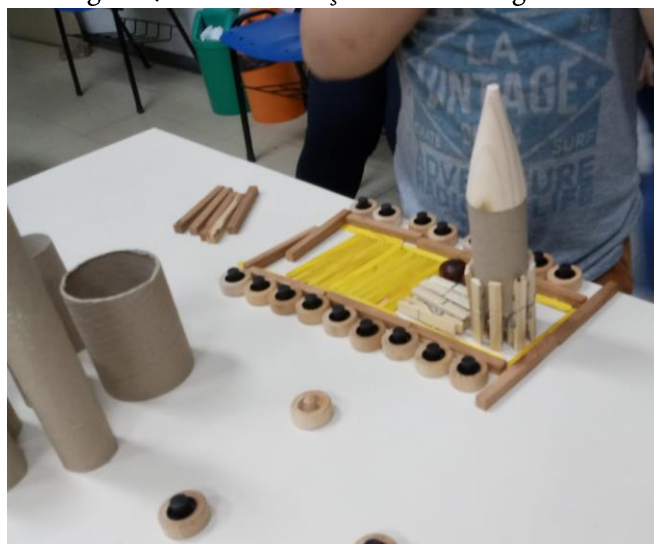
Neste dia, tivemos a participação do filho de uma aluna, na época com 6 anos, que nos mostrou a percepção de uma criança frente a um espaço com diversas possibilidades. Com os materiais disponíveis, ele fez uma estação para o foguete que criou com vários prendedores, rolos de papel e tampinhas de azeite. Durante o tempo em que brincamos (40 minutos, aproximadamente), ele repensou e complexificou sua estação de lançamento de foguetes, conforme Figura 7:

Figura 6: Brincadeira com sementes



Fonte: Acervo da autora

Figura 7: Base de lançamento de foguetes



Fonte: Acervo da autora

Uma das nossas percepções sobre a brincadeira das estagiárias foi a da importância da criação de um clima de suspense e antecipação para o ingresso no ambiente preparado. Na primeira sessão de brincadeira, pedimos para que elas esperassem do lado de fora até todas chegarem. Essa estratégia causou essa desejada antecipação do que iria acontecer. Já para a segunda, as alunas que chegaram antes da aula acompanharam a montagem dos espaços. Notamos que o elemento surpresa e as diversas possibilidades que ali se apresentavam foi decisivo para o maior envolvimento das alunas estagiárias com as partes soltas. Vale experimentar as duas formas com as crianças.

### ***3 Colocando em prática com as crianças***

A partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tivemos a oportunidade de trabalhar as partes soltas com as crianças de uma Escola de Educação Infantil da rede pública da cidade de Pelotas, atuando no Maternal. Notou-se uma nítida diferença de possibilidades que se têm ao realizar os contextos com as crianças, comparado com as experiências que tivemos com as adultas. As crianças brincam naturalmente, diferentemente dos adultos, que são mais engessados e tímidos quando se trata da exploração dos materiais propostos.

#### ***Para saber mais***

O Pibid é um programa do Governo Federal, vinculado ao Ministério da Educação. As universidades fazem propostas de núcleos e, se são selecionadas, recebem um conjunto de bolsas para serem distribuídas da seguinte forma: um professor da universidade, três professores da rede pública de escolas que previamente foram inscritas e 24 estudantes. O objetivo é levar os estudantes para a realidade das escolas públicas. Lá eles podem aprender mais sobre o ofício de professor, unir teoria e prática, testar hipóteses, experimentar com metodologias e se encantar pelo espaço escolar.

Nosso propósito foi o de criar contextos que desafiavam as crianças a se perceberem como “criadoras, inventoras e investigadoras” (Cippitelli; Dubovik, 2018, p. 34). Por meio de espaços que favorecessem sua imaginação e sua criatividade, foi possível a invenção de diversos mundos, brincadeiras, interações e questionamentos.

Gostaríamos de enfatizar a importância da leitura antes de iniciar a brincadeira. Sempre que possível é interessante realizar a leitura de um livro infantil, em uma roda no chão com as crianças. Em nossa experiência, depois de estarem acostumadas, sempre que entravam na sala e viam os colchonetes, elas corriam até eles e se sentavam, à espera da leitura da história. Costumamos preparar o ambiente, antes da brincadeira ter início, com as partes soltas. Além de organizar os materiais de forma estética e convidativa, criamos um clima investigativo no qual as crianças criam hipóteses e narrativas a partir de uma obra literária previamente escolhida. Elas adoram quando a história envolve animais. As histórias que lemos são a entrada para um mundo mágico de imaginação e fantasia. Desse modo, é fundamental ler para as crianças, já que as histórias contadas ou lidas abrem os caminhos da imaginação. Logo após a leitura, as crianças partem para a exploração e criação de suas brincadeiras com as partes soltas.

Assim, consideramos o brincar com materiais não estruturados um momento no qual, segundo Anna Carolina Ferreira, Camila Daniel, Georgia Malavolta e Marcelo Silva (2022, p. 108), “as crianças aprendem sobre o mundo pela investigação e exploração, descobrindo as funções, as propriedades e as possibilidades das coisas”. Nesse sentido, acreditamos na potência da brincadeira com as partes soltas.

A seguir, descrevemos algumas das propostas feitas com as crianças do maternal de uma Escola de Educação Infantil da rede pública da cidade de Pelotas – RS, com turmas de 05 a 12 crianças, com idade entre 3 e 4 anos. Realizamos as propostas pensando na idade das crianças e no que seria mais interessante para elas experimentarem.

Com o passar dos dias, percebemos seus interesses e, a partir disso, com base no que iam demonstrando gostar, íamos aprimorando nosso repertório de contextos. Escolhemos alguns materiais da natureza como madeiras, palitos de picolé e porongos, por terem texturas interessante e inúmeras possibilidades para as crianças brincarem de encaixar, empilhar etc. Os palitos e os limpadores de cachimbo ficaram em cestos para uma melhor organização do espaço e visualização para as crianças, Figura 8:

Figura 8: Contexto com partes soltas da natureza



Fonte: Acervo da autora

A partir de elementos simples e ilimitados em possibilidade de uso nas brincadeiras, as crianças os transformaram em inúmeros objetos, resignificando seu uso, como o “lançador de bolhas” na imagem a seguir, produzido com limpadores de cachimbo, Figura 9.

Figura 9: Lançador de bolhas de sabão



Fonte: Acervo da autora

Neste dia, elas também encaixaram, entrelaçaram e empilharam os diferentes materiais. As partes soltas possibilitam uma brincadeira mais livre e diversas perspectivas através do olhar da criança e do mundo a sua volta, com base em suas experiências, Figura 10.

Figura 10: Brincadeira com partes soltas



Fonte: Acervo da autora

Outro dia que destacamos como proposta foi o dia em que levamos um kit construtor, do tipo que é composto por casas, pontes, relógios e telhados de madeira. Nesse mesmo encontro de brincadeira, levamos dinossauros de plástico, pedaços de madeira e rolos de papel, conforme Figura 11:

Figura 11: Contexto com partes soltas e brinquedos



Fonte: Acervo da autora

Quando montamos o contexto com os dinossauros (brinquedo estruturado), tivemos muitas narrativas entre as crianças. Não tivemos distinção de gênero, meninas e meninos brincavam juntos com uma porção de dinossauros. No meio dessa brincadeira, tivemos a construção de uma narrativa com os materiais escolhidos que nos chamou a atenção. Com os dinossauros em mãos, uma criança anunciou:

— Eles estão dormindo!  
 Então outra gritou:  
 — ACORDAAA!!!

Após, ocorreu uma briga entre os dinossauros, com barulhos assustadores, feitos pelas crianças. Os dinossauros dormiram novamente e então as crianças os acordaram anunciando que estava na hora de comer. Para as refeições dos dinossauros foram utilizadas as peças do kit construtor. A brincadeira durou em torno de 30 minutos, registro na Figura 12 a seguir. Esse momento nos mostra como as partes soltas reforçam a ideia de que brinquedos e brincadeiras não possuem gênero, são compartilhados por meninas e meninos. Assim como também é possível perceber a criação de diálogos entre as crianças, que produzem histórias fazendo uso de sua imaginação e dos materiais não estruturados como base para essa leitura da brincadeira que é transformada em conversa.



Figura 12: A briga dos dinossauros



Fonte: Acervo da autora

Outra criança brincou com os rolos de papel, criando binóculos, e brincou de rolar os cones no chão, fazendo com que rolassem de um lado ao outro, Figura 13. Infinitas possibilidades podem ser realizadas com as partes soltas, a capacidade de invenção das crianças é surpreendente. Assim, as partes soltas instigam a imaginação das crianças através das inúmeras brincadeiras que podem ser criadas a partir de alguns objetos e de um espaço propositor.

Figura 13: Binóculos



Fonte: Acervo da autora

Os materiais de construção oportunizam o desenvolvimento motor, a criatividade e a construção por meio do contato direto com os materiais e os conflitos a serem resolvidos pelas crianças, Figura 14. Quando, por exemplo, a construção cai, elas precisam pensar em como fazer uma base mais forte para que isso não aconteça novamente. E assim vão modificando seu pensamento para aprimorar suas técnicas durante a brincadeira, utilizando sua criatividade e trabalho em grupo.

Figura 14: Brincando de equilibrar



Fonte: Acervo da autora

### ***Para saber mais***

Recomendamos a leitura do livro *Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*, escrito pelas autoras argentinas Alejandra Cippitelli e Alejandra Dubovik (2018) para conhecer mais sobre os jogos de construção, sua importância e os materiais que podem compor essas brincadeiras. Vide referências

Por meio de uma escuta sensível e de um olhar atento, conseguimos compreender as narrativas das crianças e perceber seus interesses, para assim, buscar sempre dar mais atenção ao que lhes agrada e enriquece, no sentido de formação como sujeito a partir de suas relações sociais, que nessa idade, transparecem majoritariamente em suas brincadeiras.

## **4 Quais materiais utilizar?**

Listamos uma seleção separada por tipos de materiais que podem ser utilizados com as crianças, a maioria de fácil acesso e de preço acessível ou que podem ser conseguidos gratuitamente. Podem ser separados por categorias ou utilizados juntos em diversas combinações, dentro ou fora da sala de referência. Lembre-se sempre de ter quantidades suficientes para as crianças. Dependendo do material, pode-se incluir na brincadeira a água, a areia, folhas ou itens alimentícios (farináceos e grãos), sempre prezando pela segurança das crianças e julgando sua idade para manusear o material oferecido. Sempre verificar a qualidade dos materiais disponibilizados e se estão em condições de uso por crianças.

### **4.1 Objetos naturais**

- ✓ colheres de pau;
- ✓ cubos, retalhos de madeira;
- ✓ palitos de sorvete;
- ✓ rolos de papel higiênico/papelão;
- ✓ papel pardo;
- ✓ bonecas russas;
- ✓ pinças de bambu;
- ✓ argolas de cortina;
- ✓ pinhas;
- ✓ sementes;
- ✓ galhos e folhas secas;
- ✓ “bolachas” de madeira;
- ✓ baú;
- ✓ miçangas de madeira;
- ✓ pedras naturais de diversos tamanhos de cores;
- ✓ itens decorativos feitos com materiais naturais.

### **4.2 Objetos de metal**

- ✓ panelas;
- ✓ colheres;
- ✓ chaves;
- ✓ cliques e prendedores de papel grandes;
- ✓ latas;
- ✓ cadeados;

- ✓ chaveiros;
- ✓ porta-objetos.

#### **4.3 Objetos de vidro**

- ✓ embalagens de perfume vazias;
- ✓ *souvenirs*/lembranças, desde que sejam adequados;
- ✓ potes;
- ✓ pratinhos;
- ✓ bolinhas de gude.

#### **4.4 Objetos de tecido**

- ✓ retalhos de diversos tamanhos;
- ✓ roupas para encenação e brincadeira;
- ✓ chapéus;
- ✓ tecidos maiores para decoração;
- ✓ tiras de tecido de diversos tamanhos e larguras;
- ✓ pompons.

#### **4.5 Objetos de plástico**

- ✓ garrafas;
- ✓ tampas de diversos tamanhos;
- ✓ potes;
- ✓ canudos;
- ✓ formas de gelo;
- ✓ pratos;
- ✓ talheres;
- ✓ copos;
- ✓ canos;
- ✓ cestos;
- ✓ pás;
- ✓ baldes;
- ✓ esponjas;
- ✓ escovas;
- ✓ prendedores;
- ✓ plástico bolha.

## ***5 Ideias para fazer em casa com as crianças***

Para quem tem crianças pequenas em casa, a pandemia de Covid-19 mostrou como passamos pouco tempo com elas. Normalmente, as crianças vão para a escola, chegam em casa, são alimentadas, tomam banho e vão dormir. Aos finais de semana, elas ficam em frente ao computador, televisão ou celular. Mas, isolados, tivemos que arranjar novas maneiras de passar o tempo e nos reinventar. Já estamos na época em que o isolamento não é mais necessário, voltamos à rotina normal. Incluir um tempo na nossa rotina com as crianças, sejam filhos, irmãos, sobrinhos ou outras crianças, é necessário não só pelos laços afetivos, mas também pelo tempo de qualidade. Ao invés de ficar a tarde toda assistindo desenhos em frente à televisão, que tal pegar utensílios de cozinha, folhas e terra do quintal, e fazer várias misturas junto à água? Ou então preparar uma massa de modelar caseira com farinha, corante natural e água?

Verifique os itens da lista disponível aqui para montar um espaço com as partes soltas cheio de novas experiências e objetos com os quais a criança provavelmente não tem contato. Isso promove descobertas, socialização e encontros com materiais de texturas diferentes, o que ajuda no desenvolvimento cognitivo da criança, além de ser barato e acessível de montar os contextos, já que temos a maioria das coisas em nossos armários.

### ***Para encerrar***

Com base nessas experiências com as partes soltas, principalmente com as crianças do Maternal, compreendemos o poder da escuta. Prestar atenção ao que as crianças nos dizem e realizar o exercício de ouvir ao invés de apenas falar oportuniza momentos enriquecedores para as crianças e para nós, professoras e adultas. As crianças precisam ser reconhecidas como indivíduos completos e capazes de, mesmo com pouca idade, demonstrar suas preferências. Nesse sentido, a professora deve ter um olhar mais sensível no qual, segundo Elba Pereira dos Santos (2012, p. 15), ela “observa, conversa, faz fotos e usa de desenhos para ouvir as crianças, esse é o entendimento que temos da Pedagogia da Escuta, as diversas formas de ouvir e estar próximo da criança, de entender suas singularidades.”, para que assim seja possível acolher as crianças e ouvir o que elas desejam nos comunicar. Com isso, podemos melhorar nossa prática para ser voltada às necessidades de cada criança, respeitando sua individualidade a partir de contextos que conversem com suas preferências, mas isto só é possível se tivermos atenção plena às crianças e às suas especificidades.

## Referências

CIPPITELLI, Alejandra; DUBOVIK, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA, Anna; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia; SILVA, Marcelo. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto alegre: Bestiário, 2022.

SANTOS, Elba Pereira dos. **PEDAGOGIA DA ESCUTA**: A participação das crianças no planejamento. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Curso de Especialização em Docência na Educação Básica. Belo Horizonte, 2012. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9NKECC/1/pcc\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9NKECC/1/pcc_final.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2023.

# VII

## O BRINCAR, O EXPERIMENTAR E O IMAGINÁRIO LITERÁRIO

*Sthefanie Lautenschlager Peverada*

*Márcia Eliane Oliveira*

### **1 Um cesto de imaginações**

O brincar nas infâncias é uma fonte para o desenvolvimento integral das crianças. Ao brincar, elas percebem a si mesmas e aos outros, criam a sua própria visão das coisas que as cercam. O brincar estimula a criatividade, a imaginação, a atenção, a memória. Por meio do brincar as crianças recriam situações vivenciadas e inventam outras tantas, criando contextos. De forma mais profunda, podemos considerar a brincadeira com brinquedos não brinquedos, ou seja, os não convencionais e que não foram concebidos inicialmente para serem brinquedos, como sendo relevantes para o desenvolvimento pleno da criança, justamente por potencializar a experiência do brincar mais livre, criativo, sem amarras.

Nesse sentido, este estudo tem por intuito apresentar brinquedos não brinquedos (também conhecidos como materiais não estruturados) e como eles podem estimular a criatividade e imaginação na descoberta com a brincadeira em conjunto com o brincar livre. Buscamos mostrar que o brinquedo que já é estruturado não estimula tanto o criar, o imaginar e o inventar da criança, uma vez que já foi criado para um fim específico. Em nossa proposta, utilizamos no campo os brinquedos não brinquedos e o cesto dos tesouros, que engloba vários brinquedos não convencionais. Para o cesto, conforme Marta Silva (2016, p.10), “são selecionados objetos com diferentes pesos, temperaturas, formas, cores, sons e consistências”.

Pensamos na visão de um brincar com o mínimo de influências dos adultos, denominado como o brincar livre que, segundo a visão de Anna Carolina Ferreira, Camila Daniel, Georgia Malavolta e Marcelo Silva (Ferreira *et al.*, 2022, p. 47), “se fundamenta na possibilidade de a criança escolher e descobrir suas brincadeiras com a menor interferência possível”. Utilizamos como base no decorrer da nossa prática essa forma de brincar com o mínimo de intercessões dos adultos. Trazemos o conceito de brinquedos não brinquedos como aqueles que não foram feitos para serem considerados brinquedos, nas palavras das autoras:

Os brinquedos não brinquedos são objetos cotidianos que colocamos à disposição da criança para que ela invente a sua própria brincadeira: palitos, botões, rolos de papel higiênico, rolhas, barbante, caixas, embalagens, dentre muitos outros (Ferreira *et al.*, 2022, p.22).

Além disso, nossas propostas também foram articuladas com a literatura no ambiente da Educação Infantil. Conforme Sonia Valverde e Suely Mello (2021), partimos do princípio de uma criança que é capaz, que imagina e pensa, elabora suas hipóteses e tira suas conclusões; uma criança que tem muito potencial para fazer o que quiser e o professor tem o propósito de criar situações que despertem nela as suas potencialidades. Tendo isso em vista, levamos a literatura para as crianças com o pressuposto de que elas já trazem seus conhecimentos e têm suas próprias histórias. Acreditamos que a leitura pode ser trazida para o ambiente escolar de forma leve e interessante para as crianças, especialmente para aquelas que ainda não decodificam a palavra escrita.

Percebemos, então, a literatura como algo “fundamental tanto para o momento atual em que elas estão vivendo quanto para formarmos adultos leitores, com consciência crítica, que valorizem o conhecimento e que se deleitem com os livros”, conforme afirmam Lisaura Bentrane e Tamires Rodrigues (2021, p. 8). Sobre isso, afirma Natalia Queiroz (2016, p. 19):

Por isso, a importância de se incentivar os pequeninos à leitura de literatura desde muito cedo, pois quando a criança lê (ou ouve à leitura de) uma obra literária escrita, ele compreende a si mesmo e ao outro. Seu potencial de criatividade é desenvolvido, seus horizontes são ampliados e ela percebe melhor o mundo e a realidade que a cerca.

Além disso, também pudemos observar durante nossas práticas com a literatura infantil o quão as crianças são participativas e interagem conosco nesses momentos, ficam perto para manusear os livros, prestam atenção nas imagens e até mesmo contam de novo as histórias do seu jeitinho, apenas abrindo o livro e narrando as imagens com aspectos do que elas acabaram de ouvir.

Segundo Fanny Abramovich (2009), é ouvindo histórias que as crianças sentem emoções importantes para a vida, como tristeza, raiva, irritação, medo, alegria, insegurança e tranquilidade, vivendo profundamente tudo o que as narrativas provocam. Por isso, escolhemos histórias de temas variados, e contaremos aqui a respeito de quatro livros que utilizamos em nossas práticas, bem como discutiremos as impressões das crianças no decorrer desse texto: *Livro Clay*, de Madalena Matoso (2017), *O homem que amava caixas*, de Stephen Michael King (1997), *O monstro das cores*, de Anna Llenas (2018) e *Chama o sol, Mathias!* de Sonia Rosa (2022), que respectivamente trazem uma apresentação de diferentes sons do cotidiano, uma forma diferente do pai demonstrar seu amor pelo filho, as diferentes emoções que podemos sentir e o amor de um menino pelo sol, que proporciona um passeio à praia.



Como base para essa escrita, serão utilizados autores, como Anna Carolina Ferreira, Camila Daniel, Georgia Malavolta e Marcelo Silva (2022), Marta Silva (2016), Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2008), que utilizam a perspectiva de uma infância com um desenvolvimento integral, do brincar de forma livre e espontânea e a utilização de brinquedos não convencionais para potencializar a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento infantil. Para a literatura na Educação Infantil, nos deleitamos em Fanny Abramovich (2009), Sonia Valverde e Suelly Mello (2021), Lisaura Bentrame e Tamires Rodrigues (2021) e Natalia Queiroz (2016) que discutem a importância da literatura para os bebês e as crianças bem pequenas, acreditando e confiando na capacidade que as crianças têm.

## ***2 Contexto investigativo***

O presente trabalho é fundamentado em uma pesquisa qualitativa e os dados foram produzidos a partir de nossas intervenções na escola. Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006, p. 17) asseguram que a pesquisa qualitativa é uma atividade que faz o observador se localizar no mundo, ela consiste em um conjunto de práticas materiais e de interpretação que dão visibilidade às pessoas, e essas práticas transformam o mundo em uma série de representações. Ademais, os autores defendem que, nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles dão.

Nosso cenário de estudo é a Escola Municipal de Educação Infantil Mário Osório Magalhães, pertencente à rede pública da cidade de Pelotas, RS. Atuamos em uma turma de berçário com doze crianças, com idades entre seis meses e dois anos. Nossas práticas e propostas com a turma de berçário acontecem a partir da nossa vinculação ao Programa Institucional de Bolsas à Iniciação da Docência (Pibid). Vale destacar que todas as crianças receberam nomes fictícios e a idade de cada uma delas estará entre parênteses no decorrer do texto.

Para a produção de dados utilizamos a escrita dos registros em nossos diários, que é uma fonte de documentação pedagógica importante para, segundo Miguel Zabalza (2004), servir à reflexão posterior da própria professora, constituindo-se como fonte de retorno constante sobre sua prática, além de utilizarmos registros fotográficos e vídeos. Ainda para Zabalza (2004, p. 17), “os diários permitem aos professores revisarem elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção, enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho”. Assim, quando anotamos nossas vivências no diário, elas ficam organizadas e conseguimos ver aquela experiência de forma mais ampliada e profunda, além de aperfeiçoar a prática por meio da reflexão.

### **3 As experiências com o cesto dos tesouros**

Começando pela questão dos brinquedos não brinquedos, percebemos que na primeira vez que levamos o cesto dos tesouros, as crianças sentiram-se convidadas a brincar e logo começaram a investigação dos materiais do cesto. Elas pareciam questionarem-se: o que é isso? Para que serve? O que posso fazer com isso? Logo, investiram através do tato, paladar, audição e visão. Ao desenvolverem a teoria que sustenta o cesto dos tesouros, Goldschmied e Jackson (2006) estabelecem uma faixa de idade para que o cesto possa ser utilizado. O cesto deve ser explorado por bebês que já se sentam até eles começarem a andar. Utilizamos o cesto com crianças maiores até de dois anos com resultados bastante interessantes. Como trabalhamos com toda a turma e não separamos em pequenos grupos, levamos mais de um cesto dos tesouros e as crianças se organizaram sozinhas na exploração.

Após conhecerem os objetos propostos, fizeram uma seleção do que as interessavam e começaram a criar suas brincadeiras a partir dos brinquedos não brinquedos. Dois pedaços de madeira, por exemplo, viraram baquetas nas mãos de Marcos (1 ano e 5 meses); já o Caetano (1 ano e 6 meses) escolheu um pote de madeira, um colar de contas e uma colher e, assim, fez a sua comidinha; Marcelina (1 ano e 2 meses) pegou o cesto e o colocou na cabeça, como se fosse um chapéu, e ficou se admirando no espelho; Olga (1 ano e 7 meses) pegou um dos cestos também e saiu para fazer as compras.

Cabe ressaltar que os mais novos focaram em levar os objetos à boca e descobrir as suas texturas. Algumas das crianças ressignificaram a utilidade dos objetos, outras usaram da forma convencional, como Joaquim (1 ano e 10 meses), que escovava o cabelo de Fernando (1 ano e 6 meses) com a escova que havia no cesto; Manuela (1 ano e 10 meses) admirava-se no pequeno espelho de bolso; Isadora (1 ano e 1 mês) vestiu o colar de contas e Joaquim também reconheceu um gatinho na capa do bloco de anotações.

Já na segunda vez que propomos o cesto, com intervalo de um mês entre a primeira, notamos que eles se envolveram muito mais com os objetos propostos. Marcelo (8 meses) investigou através do tato e do paladar as varetas de madeira. Mariana (7 meses) investiu sua descoberta com o paladar em um chocalho de madeira e em seguida usou o tato para experienciar o novelo de lã. Marcelo e Mariana eram os dois bebês que estavam presentes no dia. Havia também as crianças maiores, como Isadora, que fez um pincel virar um violão, Manuela e Olga, que utilizaram uma cesta e um balde com objetos como se fossem bolsas, e Marcelina, que fez um pequeno espelho virar um celular.

Segundo Ferreira *et al.* (2022), os brinquedos que não são estruturados podem assumir variados usos. Um pedaço de madeira pode virar um carro, uma casa, um boneco ou um banco. Isso significa que a criança ao utilizar-se desses materiais utiliza sua criatividade e imaginação, já que precisa pensar a finalidade que dará para tal objeto. Nesse sentido,

Ao observar proximamente um bebê com os objetos contidos no Cesto dos Tesouros, podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles, olhando, tocando, apanhando-os, colocando-os na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, juntando-os, deixando-os cair, selecionando e descartando o que atrai ou não (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 115).

Para utilizarmos o cesto, consideramos que o brincar livre é estreitamente vinculado a tal proposta, já que não se deve interferir no que a criança está fazendo, assim essa forma de perceber a brincadeira é entendida como “uma oposição a uma brincadeira dirigida, na qual todos devem seguir uma série de regras criadas pela professora ou pelos adultos” (Ferreira *et al.*, 2022, p.47).

### ***Para saber mais***

Ressaltamos que a teoria do cesto dos tesouros foi desenvolvida por Elinor Goldschmied e está presente na obra em parceria com Sonia Jackson, *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche* (vide referências). Indicamos o início dos estudos sobre o cesto a partir da leitura do Capítulo 6 – O cesto dos tesouros. Há outras obras que se baseiam nas concepções das autoras.

Na montagem do cesto, adaptando as ideias de Silva (2016), usamos objetos naturais, de madeira, de metal, utensílios de cozinha, objetos com aspecto áspero, papel, papelão e plástico. Percebemos que, quando as crianças têm a oportunidade de utilizar esses materiais, elas “sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (Goldschmied; Jackson, 2008, p. 148).

Desse modo, conforme Silva (2022) apresenta, em meio à concorrência com os dispositivos eletrônicos e brinquedos comprados, o brincar com brinquedos não estruturados traz benefícios. Podemos citar alguns como a exploração de materiais, maior concentração na brincadeira, conseguir fazer escolhas, explorar as possibilidades de combinações, ou seja, o que cabe dentro, o que é maior, menor ou que encaixa, construir e derrubar, criar desenhos, artes e instalações. Ainda, brincar com parte soltas, que quando movimentadas trazem inúmeras possibilidades, entrar em contato com a natureza, tanto pelo brincar com elementos naturais ou na própria natureza, permite “desenvolver melhor sua capacidade de coordenar olho, mão e boca” (Majem; Ódena, 2010, p. 11) e fortalecer sua motricidade fina com os movimentos de pinça que serão fundamentais por toda vida.

#### 4 As experiências com a literatura

Durante nossas intervenções, a literatura também estava presente, pois sabemos dos benefícios que estão por trás ao desenvolvimento das crianças. A literatura possibilita novas experiências com a linguagem, a curiosidade, o imaginário, a fantasia, dentre outros benefícios. Nossas práticas com as leituras sempre eram muito aguardadas pelas crianças, nos sentávamos com as crianças para que pudéssemos ler e mostrar todas as imagens contidas nos livros, momento este em que elas geralmente interagem muito. Claro que algumas não nos davam atenção, mas em algumas ocasiões estas demonstravam estar ouvindo e até interagem. Assim, sempre que pegávamos os livros elas vinham para perto de nós. Conforme as autoras Danúbia Silva e Rosângela Gonçalves (2020) salientam:

Pode-se perceber a importância de contar histórias para as crianças, desde cedo, especialmente nas Instituições de Educação Infantil, considerando a leitura como produção de sentido, [...] e contribuindo para a construção da subjetividade e de sensibilidade da criança (2020, p. 10).

Podemos citar alguns dos livros que lemos e a reação das crianças, que com certeza nos surpreenderam muito, como no dia em que lemos o *Livro Clap*, de Madalena Matoso (2010). Começamos a leitura informando que se tratava de um livro “barulhento”, esta informação logo despertou o interesse das crianças, então pedimos que elas ficassem bem quietinhas para ouvi-lo. Iniciamos este momento batendo na capa do livro e fazendo o “toc-toc”, elas adoraram. Durante toda a leitura houve muita participação de todas, pois este livro pede que façamos os sons de um beijo, de um cumprimento, de batidas na porta, das asas de uma borboleta, de um pássaro grande, e de queijo fritando na chapa, tudo isso sendo repetido por todas com muitas gargalhadas. Portanto, o contar de forma interpretativa torna a leitura mais convidativa e emocionante, assim como afirma Abramovich (2009):

Ah, é bom saber usar das modalidades e possibilidades da voz: sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando algo importantíssimo, [...]. Ah, é bom falar muito baixinho de modo quase inaudível, nos momentos de reflexão ou de dúvida, e usar humoradamente as onomatopeias, os ruídos, os espantos... Ah, é fundamental dar longas pausas quando se introduz o “Então”...para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida....E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição (2009, p. 21).

Quando lemos o livro *Chama o sol, Mathias!*, de Sonia Rosa (2021), uma das crianças, o Marcos (1 ano e 5 meses), foi o que mais se identificou com o personagem principal, e prestou muita atenção à leitura. Este livro conta a história de um menino que havia combinado com os pais de ir à praia no dia seguinte, mas ao acordar, o céu estava nublado, deixando o menino

muito triste; ao perceber a reação do filho, os pais o incentivam a chamar o sol. Por coincidência, no dia em que fizemos a leitura o céu estava cheio de nuvens, então convidamos as crianças a chamar o sol, que apareceu para a alegria de todas. Logo que terminamos a leitura, Marcos pegou o livro para folheá-lo, e sorriu apontando o personagem Mathias, um personagem negro como ele. Sobre isso, Fanny Abramovich (2009) discute que:

Devemos ficar alerta aos estereótipos estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... E ajudar a criança leitora a perceber isso. O resultado visual até pode ser bonito [...], mas onde vamos parar em termos de preconceitos transmitidos? Afinal preconceito não se passa apenas através de palavras, mas também – e muito!! – através de imagens (2009, p. 40).

Portanto, é inegável nossa responsabilidade na formação de novos e atentos leitores às sutilezas do contar. Precisamos, necessariamente, fazer uma leitura crítica da obra que iremos apresentar aos nossos pequenos ouvintes. Acreditamos na importância de trazer livros com personagens principais negros e negras, indígenas.

### ***Para saber mais***

Ao escolher obras para realizar a leitura para as crianças, leve em conta a diversidade dos protagonistas (brancos, negros, indígenas, asiáticos), da autoria (autoras, autores, nacionais e traduzidos de diversas nacionalidades), de quem fez a ilustração, das editoras (pequenas, grandes). Nem sempre um livro precisa de uma “atividade” depois. Nem sempre um livro precisa ter uma mensagem. Lembre-se que o ato de ouvir uma história em si traz um grande aprendizado para as crianças.

A leitura de *O homem que amava caixas*, de Michel King (1997), trouxe à tona o sentimento de um pai pelo filho e a dificuldade de demonstrar esse sentimento. As crianças adoraram o livro e as caixas que levamos junto para que eles pudessem brincar e fazer relações com a leitura. É importante que transformemos este momento em aprendizado e satisfação. Nesse ponto, de acordo com Danúbia Silva e Rosângela Gonçalves (2020):

A Literatura Infantil [...] representa uma multiplicidade de vida e estímulos ao ser humano, visto que as histórias são nutridas de vários saberes, importando o leitor a outros tempos, outros lugares estimulando-o a fantasiar, imaginar, refletir, exprimir novas emoções; voltando-se tanto ao mundo real quanto ao mundo imaginário. (2020, p. 3)

Já *O monstro das cores*, de Anna Llenas (2018), quando foi lido, teve intensa participação das crianças nos momentos em que apareciam as cores conhecidas por elas, além da obra auxiliar as crianças a associarem e entenderem seus sentimentos. Segundo Abramovich:

O livro explora os diversos sentimentos, associando a uma cor específica, por exemplo, o amarelo representa alegria e o vermelho a raiva. Este livro é bastante usado por professores e famílias para auxiliar a lidar com esses monstros coloridos dando nomes a eles (2009, p. 24).

Ao final do livro há uma pergunta: “E você, como está se sentindo?”, então Joaquim (1 ano e 10 meses), que no momento era o mais velho da turma, respondeu: “Feliz!”, demonstrando o entendimento dele sobre a leitura e o momento experienciado.

### ***Para saber mais***

Sobre as ilustrações, “é nossa função, como professor e professora de Educação Infantil, escolher boas obras, que possam ampliar o vocabulário, que mostrem a beleza e a riqueza do uso da língua, que façam pensar, refletir, mudar e divertir e que encontrem crianças e adultos. Além da preocupação com o texto escrito, com a possível mensagem vinculada pela história, devemos atentar a qualidade das ilustrações dos livros que escolhermos” (Abramovich 2009, p. 26).

Para finalizar, podemos refletir sobre o protagonismo das crianças mediante as leituras, pois sempre procuramos envolvê-las no momento de desfrutar do livro e de sua história, cores, ilustrações. Ao final das leituras, sempre deixávamos que as crianças pegassem os livros, folheassem e observassem sozinhas as ilustrações, sempre ressaltando a elas a importância do cuidado ao manusear os livros para que depois pudessemos reler a história em outro momento. Sobre tal questão, Fanny Abramovich (2009) salienta que:

Mostrar à criança que o que ela ouviu está impresso e que ela poderá voltar a ele tantas vezes quanto queira (ou deixá-lo abandonado pelo tempo que seu desinteresse determinar...). E quando a criança for manusear o livro sozinha, que folheie bem folheado, que olhe tanto quanto queira, que explore sua forma (2009, p. 22).

Entendemos que a aproximação das crianças com os livros ajudará a formarmos novos leitores. Percebemos que a Literatura Infantil é de extrema importância, pois é fonte de informações, valores e culturas, exercendo um papel importante na formação da criança, em seus aspectos cognitivos, social, afetivo e linguístico, além de desenvolver o senso crítico e reflexivo das crianças (Silva; Gonçalves, 2020). Em todas as manhãs, nossas interações com as

crianças eram momentos de brincadeiras e compartilhamento, já que nós também aprendemos muito com elas sobre suas culturas, seus modos de perceber a vida, suas relações com o entorno, com as emoções, com os objetos.

## ***5 Para encerrar***

Podemos entender, a partir de nossa prática com os bebês e as crianças bem pequenas na turma de berçário, nossos estudos e nossas reflexões, que a visão da sociedade capitalista e consumista de que quanto mais caro e tecnológico um brinquedo pronto é mais desenvolvimento proporciona à criança não é verdade. Compreendemos que a ideia apresenta equívocos, pois os brinquedos comprados já têm uma funcionalidade estipulada, não estimulando às crianças a potencializarem suas brincadeiras, afetando o seu desenvolvimento pleno e integral.

Por outro lado, o brincar com brinquedos não brinquedos propicia a interação entre as crianças e, mesmo que elas ainda não as verbalizem, elas se entendem pelo olhar e brincam por muito tempo. Aprendem também a trocar os materiais, e, por vezes, ressignificam o uso de um objeto que o outro estava utilizando de forma diferente. Ademais, enquanto observávamos as crianças e prestávamos atenção nos detalhes do que elas faziam, elas pareciam se sentir mais segurança. Por vezes, olhavam e pareciam querer nos contar do que estavam brincando; outras olhavam apenas para conferir se ainda estamos ali presentes para elas, como que buscando certa aprovação ou confirmação da nossa presença plena e nosso olhar atento. É nossa função sustentar essas descobertas, brincadeiras pelo nosso olhar, nossa presença plena e atenta.

Essa proposta com objetos do cotidiano desperta também a coragem em trocar as brincadeiras e materiais para recomençar o brincar com novas experimentações. Por fim, consideramos promissora a ideia de utilizar os brinquedos não brinquedos nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, com grandes possibilidades de aprendizados para as crianças. A partir de nossa experiência no Pibid, podemos verificar na prática os princípios do brincar livre e da brincadeira com objetos do cotidiano.

Sobre a literatura com os bebês e as crianças bem pequenas, podemos concluir que mesmo diante de tantas críticas que defendem que, pelo fato de as crianças não serem alfabetizadas, não seria possível estabelecer um contato entre elas e os livros, é nítida a importância da literatura para as mesmas, percebendo que ela traz uma melhor relação na forma como a criança vê a si mesma, a forma que ela percebe quem está ao seu redor, como ela amplia o seu vocabulário, pensa em hipóteses para as histórias, reflete sobre o que acontece no livro, encontra histórias inspiradoras que trazem elementos para o seu cotidiano, torna-se com o passar do tempo uma pessoa assídua na leitura e que tem zelo pelos livros.

Também podemos perceber o quão participativas as crianças foram nesse processo. Muitas vezes, quando os livros as interessavam muito, elas se sentavam em nosso colo e

ficavam acompanhando cada imagem do livro, apontando e gesticulando sobre o que estava acontecendo em determinado momento. Além disso, muitas pediam para pegar o livro após a leitura e iam para um cantinho sentar e elas mesmas, cada uma do seu jeitinho, parecia recontar aquela história que havia acabado de ouvir.

Com isso, podemos perceber o quanto cada criança é capaz e tem potencial para fazer o que quiser, independentemente se ela já foi ou não alfabetizada, os livros trazem inúmeros benefícios. Outro ponto que consideramos muito importante de destacar é que nos parece que poucas famílias se preocupam em apresentar a literatura em casa para as crianças, muitas vezes por não perceberem a importância da leitura para crianças que ainda não leem, por falta de condições financeiras para comprar livros ou até mesmo por falta de tempo. Com frequência a escola é o lugar principal onde as crianças terão contato com a literatura, com a ilustração.

Ademais, sabemos que há muitos e muitos livros para crianças totalmente estereotipados, reforçando posições extremamente preconceituosas. Quando esses livros são apresentados para as crianças, eles reforçam ainda mais essa visão de mundo para elas, por isso, em nossas práticas tentamos levar livros em que todos as crianças pudessem se enxergar e perceber o quanto cada indivíduo é importante. Vale destacar que uma curadoria dos livros, autoras/es, ilustradoras/es, traduções e editoras é fundamental para termos materiais de qualidade.

Achamos importante destacar que apesar de estarmos em um ambiente de turma de berçário em que a faixa etária das crianças variava entre seis meses e dois anos, e que com certeza sempre acaba trazendo uma visão de somente cuidar e alimentar, as crianças foram ativas e participativas nas práticas conosco.

Finalizamos reforçando que nas intervenções que propomos às crianças com os brinquedos não brinquedos e a literatura, podemos perceber nitidamente que elas participam, que pensam, que interagem, que têm as suas opiniões, que pensam em hipóteses para os problemas encontrados no meio das brincadeiras. Convivemos com crianças que sentem as emoções com os livros, que ficam tristes, ficam felizes, que ficam com medo. Enfim, crianças que vivem e que são donas do seu próprio processo de aprendizagem. E nós, pibidianas, nos tornamos um veículo para impulsionar esse movimento, facilitadoras que criam situações para que essas crianças possam mostrar todo o seu potencial, servindo como mediadoras entre o conhecimento, a cultura adulta, a nossa *expertise* e as culturas infantis.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

BENTRAME, Lisaura Maria; RODRIGUES, Tamires. **Infâncias, Educação Infantil e Linguagens**: Práticas educativas que viabilizam o protagonismo infantil. Rio de Janeiro: Libroe, 2021, p. 208-231.



DENZIN, Nornan; LINCOLN, Yvonna. Introdução: A disciplina e a prática de pesquisa qualitativa. In: **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artes, 2006., p.15-41.

FERREIRA, Anna Carolina; DANIEL, Camila; MALAVOLTA, Georgia Almeida; SILVA, Marcelo Oliveira. **Brincando com brinquedos não brinquedos**. Porto Alegre: Bestiário, 2022.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

MAJEN, Tere; ÓDNA, Pepa. **Descobrir Brincando**. São Paulo: Autores associados, 2010.

MATOSO, Madalena. **Livro Clap**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2017.

QUEIROZ, Natalia Matos. **O bebê e o livro: interações e a literatura**. 2016. 35 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2016.

ROSA, Sonia. **Chama o sol, Mathias!**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2022.

SILVA, Marta Regina Paulo. **Cesto dos Tesouros: entre encantamentos, surpresas e descobertas**. Rio de Janeiro: Albatroz, 2016.

SILVA, Danúbia do Rosário Abreu; GONÇALVES, Rosangela Maria. O papel da literatura no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v.9, n.5, 2020.

VALVERDE, Sonia Larrubia; MELLO, Suely Amaral. **Documentar: um novo olhar**. São Carlos: Pedro e João, 2021.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# VIII

## TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMÁTICAS (IM)POSSÍVEIS

*Gabriela Vaz Novack*  
*Rafaela Lemos da Luz Furtado*

### **1 Apresentação**

Em nosso escrito *Gestão, planejamento e as relações que permeiam as Escolas de Educação Infantil*, Capítulo 2 da presente obra, conseguimos perceber como as relações interpessoais estão inseridas em uma escola de Educação Infantil e o quão complexas são, justamente por lidarem com indivíduos que possuem opiniões e vivências diferentes. No capítulo mencionado, também de nossa autoria, buscamos traçar meios para pensar questões importantes no cotidiano da Educação Infantil, utilizando como base as entrevistas realizadas em outubro de 2022, na cidade de Pelotas, RS, com duas professoras da Educação Infantil: uma da rede privada e outra da rede pública. Com isso, desenvolvemos algumas reflexões sobre os temas transversais a partir de suas narrativas sobre as práticas na Educação Infantil.

Compreendemos, portanto, que temas transversais, como raça, etnia, gênero, sexualidade, meio ambiente e inclusão, nem sempre foram pautas em nossa sociedade. Até os dias atuais, dialogar sobre algumas temáticas ainda é tabu. Mas por que temas tão importantes para nossa sociedade foram e são tratados com certo receio não só em nossa sociedade, mas nas escolas e principalmente, nas Escolas de Educação Infantil? Primeiramente, busquemos entender o contexto no qual nossa sociedade está inserida.

A busca por direitos de pessoas com deficiências, neurodivergentes, negras, homossexuais, transexuais e transgêneros está longe de acabar, ainda temos um longo caminho a trilhar. Na sociedade em que vivemos, existe preconceito com tudo que foge do padrão “homem branco europeu”, no entendimento de Silva (2011, p. 100). Para o mesmo autor, esse tipo de pensamento preconceituoso exclui a maior parte da população existente de ações básicas, deixando as pessoas desse grupo com medo de serem ainda mais excluídas e expostas e fazendo com que, muitas vezes, elas não reivindiquem seus direitos. Para elucidar nossos argumentos, trazemos dados sobre crimes de ódio contra minorias. ocorridos nos anos de 2021 e 2022 em nosso país. No Brasil, 131 pessoas trans foram assassinadas em 2022,

informa Bruna Benevides (2023, p. 6), e segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022) “a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil em 2021, 78 eram negras”.

Esses dados nos mostram como o preconceito e a aversão ao outro ainda estão presentes em nossa sociedade. Ao pensar essas questões, nos deparamos com uma gama de fatos que nos trouxeram até os tempos atuais. Vivemos em uma sociedade na qual a discriminação ainda é presente, na qual “um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetido” (Novaes, 1993, p. 25). Sujeitos discriminados por sua raça e etnia, orientação sexual expressão de gênero ou deficiência, são sujeitos que na história de nossa sociedade, foram deixados à mercê do ódio e da exclusão da vida em comunidade. acordo com Jailson Pereira Sousa (2015, p. 14)

O negro escravo sofreu com chibatadas, e tratado como um não humano nas fazendas e senzalas dos grandes proprietários do capital. Assim, hoje o negro sofre a dor do preconceito, do racismo, dos estereótipos, e a pessoa com deficiência sofre além do preconceito, a exclusão social.

Às pessoas negras restavam os cargos de funções mais baixas da classe trabalhadora ou a marginalidade e o crime. Já as pessoas com deficiência eram excluídas, escondidas dentro das casas e taxadas pela sociedade como “loucas”. As pessoas homossexuais ou sexualmente divergentes, muitas vezes rejeitadas pelas famílias e postas para fora de casa, encontravam dificuldades em serem aceitas em empregos formais, buscando a informalidade ou mesmo a prostituição. Não queremos mais ver imagens como essas servindo como representação das minorias socialmente excluídas na nossa sociedade – embora, ainda hoje, elas persistam.

Assim, compreendemos a importância de tais temas serem trabalhados no cotidiano das escolas como forma de propagar uma educação antirracista, antidiscriminatória e inclusiva. Não defendemos que tais temas sejam tratados a partir de seus aspectos negativos – racismo, exclusão, homofobia, preconceito e discriminação –, pelo contrário, queremos poder reverter esse quadro partindo de exemplos positivos. Entender desde cedo que cada sujeito tem sua subjetividade e características, bem como identidade cultural e pessoal, faz com que as crianças se tornem adultos conscientes e combatam o preconceito, modificando nossa sociedade ao longo do tempo. Entendemos que estes temas devem aparecer desde muito cedo na vida das crianças.

Entendemos que uma das funções da escola, nessas circunstâncias, é mostrar para as crianças que suas brincadeiras podem ir além de atividades já bastante conhecidas, podendo expandir seu repertório de brincadeiras e relações, trazendo maior interação entre os meninos e as meninas, as crianças com deficiência e as com o desenvolvimento típico, as crianças negras e as crianças brancas. Para elaboração desse texto, buscamos conhecer as práticas das professoras entrevistadas – Taís, da rede pública, e Bruna, da rede privada, nomes fictícios que usamos para proteger as identidades das professoras. Por meio das entrevistas, buscamos

entender como as questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, meio ambiente e inclusão são trabalhadas com crianças da Educação Infantil.

## ***2 Gênero e sexualidade na Educação Infantil***

Em nossa experiência como bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), ao observar as crianças brincando, seja com materiais estruturados ou não, conseguimos perceber a forte influência do gênero. Durante o brincar, as crianças naturalmente escolhem brincadeiras que julgam ser as mais divertidas. Normalmente, as meninas escolhem brincadeiras que envolvam as lides domésticas, como o cozinhar e os cuidados com o outro, e também práticas de embelezamento. Já os meninos preferem jogos com a bola, de correr e puxar, jogos que demandam mais força física e, portanto, que exigem um maior envolvimento corporal. Essas práticas, mesmo que inconscientes, são, de certa forma, impostas implicitamente e explicitamente em nossa sociedade há muito tempo. As crianças antes mesmo de nascerem já são inseridas em uma sociedade dividida e polarizada pelo gênero. As meninas são as princesas e os meninos são super-heróis.

### ***Para saber mais***

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é um projeto do Governo Federal ligado ao Ministério da Educação que proporciona aos estudantes das universidades o crescimento na sua formação, com o propósito de que os docentes sejam incluídos no cotidiano das escolas públicas e, assim, possam praticar sua profissão realizando intervenções com as crianças e observando outras professoras.

Podemos entender que, socialmente, a relação mãe-filha/filho é muito diferente da relação pai-filha/filho. Visto que para a nossa sociedade a mulher já nasce com o instinto maternal e deve praticar a maternidade com amor, abnegação, sacrifício e paciência. Nessa mesma visão, as funções de limpeza e organização da casa também dependem da força de trabalho da mulher, tirando toda obrigação e responsabilidade da parte dos homens, que, nessa linha de pensamento, devem trabalhar para prover para sua família, sendo esse seu único compromisso. Então o encargo de cuidar da prole recai sobre a mulher, assim como todas as outras responsabilidades e tarefas da casa. A mulher tem inúmeros afazeres, enquanto o homem apenas trabalha em seu emprego corporativo, ao menos nesse mundo idealizado pelo recorte de gênero. Essas situações refletem no modo de ser das crianças, que ainda não são mães e não possuem casas para cuidar, mas têm essa noção do papel que a sociedade espera que elas executem enquanto mulheres.

Na atualidade, com as novas formações de família surgindo, essas obrigações e determinações de funções a determinado gênero estão diminuindo, visto que hoje em dia há mais famílias formadas apenas por mulheres, mães-solo, e famílias formadas por dois homens ou pais-solo. Os papéis dentro do núcleo familiar estão se resignificando e perdendo gradativamente a distinção de gênero, assim como conceitos que ditam o que é de homem e o que é de mulher. Para Souza (2015, p. 20), “a constituição da identidade de gênero pode ser entendida como um percurso do qual fazem parte inúmeras ações que o sujeito partilha e internaliza, que são marcadas por significações históricas e socialmente construídas”.

Desse modo, as relações presentes em nossa sociedade influenciam diretamente o modo como nos comportamos e agimos frente aos sujeitos que nos rodeiam. Essas influências recaem sobre as crianças também, que vão formando suas opiniões, suas preferências e suas identidades. Um adulto não precisa expressar diretamente como uma menina deve brincar e quais brincadeiras julga mais apropriadas – por vezes, isso está implícito na maneira como sua família a veste para ir à escola: se está de saia, não poderá brincar de subir em árvores, terá de brincar com algo mais calmo e sossegado. Até mesmo nos olhares de reprovação quando um menino brinca com bebês ou bonecas.

A professora Taís narra como aborda esses temas de maneira tranquila e de uma forma que se faça entender pelas crianças, conforme segue<sup>4</sup>:

Teve uma vez que [...] um menino da minha turma [...] começou a chorar porque um outro chamou ele de gay. E aí, eu perguntei: – Fulano, o que é gay pra ti? O que que tu acha que é? – pro menino que xingou ele [...] – Não sei, mas é um palavrão. Aí a gente sentou com eles, explicou o que que era e eles entenderam. E teve um outro menino que disse: — Ah, então o fulano que eu conheço é gay, porque ele namora outro menino. Eu: isso. Eu expliquei os termos [...] que eles podem utilizar. Que eles não podem usar esse termo como algum xingamento [...]. Então, vai surgindo, assim, vai vindo deles, aí a gente vai abordando [...] de forma muito delicada. (Professora Taís, 2022)

Podemos observar que, no caso narrado por Taís, não foi necessário um planejamento prévio sobre essas questões, ela utilizou da escuta atenta, e, no momento oportuno, dialogou com as crianças. A professora trabalhou o tema na hora do conflito, de forma leve e compreensiva, limitando-se ao que era necessário para a compreensão das crianças naquele momento. Vale destacar que a professora precisa ter essas questões bem claras, ter lido e estudado, acessado informações confiáveis e se despir de seus preconceitos. Parece até um diálogo corriqueiro, mas está atravessado por um posicionamento social de aceitação e valorização das diferenças. Da mesma forma, a curiosidade das crianças sobre as questões de

---

<sup>4</sup> O trecho deste diálogo está presente no Capítulo 2, de nossa autoria. Neste segmento ele serve para ilustrar outra faceta da mesma discussão.

gênero tem um limite, limite dado pela própria criança ao fazer perguntas. Procure não responder mais do que foi questionado ou do que envolve a situação.

### ***Para saber mais***

A Pedagogia da Escuta tem uma abordagem de acolhimento, no qual a professora conduz o diálogo através de respeito e amor e permite que a criança se expresse de modo livre com a professora e com os estão em volta dela. Recomendamos a leitura do livro *As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Vide referências.

A professora da rede privada, Bruna, também vê os momentos na escola como espaços para ter discussões com as crianças sobre determinados temas. Ela compreende que buscar algo palpável para as crianças entenderem melhor os assuntos abordados é uma boa opção quando se trata de temas mais complexos e que talvez não estejam presentes no círculo social das crianças da Educação Infantil. Vejamos a seguinte narrativa:

Eu tento tocar nesses assuntos em um sentido que eles vão compreender melhor. O essencial pra gente fazer com as crianças pequenas, é ter uma linguagem mais fechada no que é o círculo que eles estão enxergando. A gente começa pelos espaços da escola (Professora Bruna, 2022).

Além de usar uma linguagem clara e direta e de responder ao que foi questionado pelas crianças, outro bom modo de fazer com que elas se familiarizem com tais questões é usar os livros e histórias que falem sobre gênero e sexualidade. Esse tipo de material se transforma em uma ferramenta para as crianças entrarem em contato com diferentes situações às quais muitas vezes elas não têm acesso. Muitas famílias são mais conservadoras e buscam defender certo modelo de família e de sociedade, por isso, mostrar que existem diversas possibilidades e formações familiares é fundamental para que as crianças compreendam o que é diversidade. Há uma série de livros mais recentes que tratam das questões de gênero de forma divertida e de fácil compreensão das crianças.

A sexualidade na Educação Infantil muitas vezes é concebida como assunto proibido nas escolas, não sendo colocado em pauta por medo ou falta de experiência para lidar com a situação e com as famílias. De acordo com Jimena Furlani (2008), a sexualidade na infância pode ser entendida como um momento de autoconhecimento e descoberta corporal. Este processo não indica o início da vida sexual das crianças, mas sim, o início de possibilidades de ver o seu corpo, de se descobrir, assim “as crianças brincam, umas com as outras,

experimentam situações, imitam adultos e imitam aquilo que veem no social” (Furlani, 2008, p. 68).

Outro importante fator para conversar sobre sexualidade com as crianças é reconhecer se ela está sofrendo algum tipo de abuso. Por vezes, as crianças ficam confusas e não entendem o que aconteceu, ou por que se sentem de tal forma. A educação sexual pode ajudar a criança a identificar o abuso, e assim, relatar para alguém que confie, até mesmo sua professora.

A importância de a criança conhecer seu corpo é benéfica e natural. Elas têm curiosidade de saber o que são seus órgãos genitais e por que são diferentes dos de seus amigos. É um momento de conhecimento pessoal e que deve ser feito com orientação de um adulto de confiança, explicando pouco a pouco sobre o corpo humano e nossos órgãos, o que são carinhos aceitáveis ou não, sem negar que a manipulação do corpo e dos órgãos sexuais dá prazer. Já existem livros no mercado editorial brasileiro que abordam questões de sexualidade e de abuso, como por exemplo *Pipo e Fifí*, da Caroline Arcari e ilustrações da Isabela Santos (2018) e *Não me toca seu boboca*, da Andrea Taubman (2021).

Este tema está longe de ser parte do cotidiano da Educação Infantil de forma natural e tranquila. Entretanto, a literatura infantil e o conhecimento nos auxiliam nessa tarefa de entender sobre a sexualidade infantil e sobre questões de gênero.

### **3 Tecendo conexões entre raça e etnia**

Muito se discute sobre a importância do trabalho sobre raça e etnia na Educação Infantil, mas, infelizmente, segundo nosso entendimento, pouco é posto em prática nas escolas. As crianças muitas vezes são excluídas e deixadas de lado por serem negras, ocasionando inquietude, timidez, traumas e, em alguns casos, são vítimas de violência e mortalidade.

Estar no papel de professora demanda observar e interferir quando acontece esse tipo de exclusão e preconceito em sala ou em brincadeiras no pátio. Como nos propõe Miguel Arroyo (2002, p. 240), “a tarefa pedagógica é contribuir com a humanização, tornando este o sentido do fazer educativo”. Ao ser questionada sobre como trabalha questões relacionadas a raça e a etnia na escola, a professora Taís, da rede pública, narra que:

Etnia, raça, é bem delicado sim, porque são coisas que a gente vê trabalhando, por exemplo, na cultura negra, novembro, [...] na cultura indígena em abril. Então são coisas ainda que não dá pra dizer que a escola trabalha, porque não [...] tá incluso ali no dia a dia, sabe? Não tá. (Professora Taís, 2022)

É possível perceber que ainda há dificuldades em abordar questões relacionadas a raça e a etnia de forma transversal. Entendemos que, no dia a dia, devem ocorrer diversas situações que podem ser usadas pela professora como parte de seu planejamento pedagógico, de forma

a dialogar sobre questões de raça e etnia com as crianças, de forma que o tema não seja debatido apenas no mês em que há datas que celebram determinadas culturas. Quando pensamos em questões étnico-raciais fazendo parte da Educação Infantil, estamos falando, por exemplo, de literatura com protagonistas negros e indígenas, de arte e artistas negros e indígenas, músicas e brincadeiras inspiradas em diferentes culturas.

Quando ocorrem episódios de preconceito, muitas vezes as professoras não sabem o que fazer, deixam de lado e não debatem com as crianças sobre o ocorrido. É necessário que estejamos sempre abertas para conversas cautelosas sobre o racismo e o *bullying* com as crianças. Defendemos, junto a Nilma Lino Gomes (2017, p. 22), que todos na sociedade, independentemente da sua raça ou etnia, “sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos”.

A Educação Infantil é um ambiente de respeito e valorização das diferenças, pois partimos do pressuposto de que todas as crianças têm direito à sua individualidade, às suas diferenças e a ser tratadas como pessoas. Nessa etapa, as crianças estão descobrindo seu corpo, sua identidade, sua cor, raça e etnia, dentre outras tantas descobertas que geram perguntas e dúvidas sobre muitas coisas, principalmente sobre os colegas presentes no seu cotidiano escolar. Sobre essa questão, a professora Bruna da rede privada comenta que:

A gente usa muitos livros para falar com eles, em uma linguagem suave para eles entenderem. Mas constantemente a gente faz convites a pessoas de fora que trabalham com movimentos sociais, que trabalham com atividades específicas para conversar com as crianças. (Professora Bruna, 2022)<sup>5</sup>

Desta forma, a literatura e momentos especiais com convidados tornam-se uma maneira adequada para desmistificar as questões raciais para as crianças. Sabendo que a professora Bruna trabalhe em uma escola privada, compreendemos que muitas escolas públicas não têm recursos o suficiente para compras de livros específicos. Por meio de protagonistas negras, negros e indígenas, autoras, autores, ilustradoras e ilustradores negros, negros e indígenas, por exemplo, as diferenças raciais passam a fazer parte do universo da infância.

Para Hédio Silva e Maria Aparecida Bento (2011), muitas crianças, por estarem em contato com uma sociedade racista, constituem o seu grupo de amigas preferindo pessoas brancas, resultando constantemente na exclusão de crianças negras. A exclusão e o sentimento de estar à margem da sociedade começa desde tenra idade. Nossa mesma sociedade impõe um “padrão” a ser seguido, sendo assim, acaba promovendo a exclusão de pessoas negras, sua objetificação e juízos de apreciação sobre beleza, traços e tonalidade da pele. Muitas vezes, as práticas racistas das pessoas adultas são transferidas para as crianças.

---

<sup>5</sup> Da mesma forma, o trecho deste diálogo está presente no Capítulo 2, de nossa autoria. Neste segmento ele serve para ilustrar outra faceta da mesma discussão.



Esse processo pode acontecer na família e nas escolas. Há vários relatos de crianças negras com questões de baixa autoestima e que desejam ser de outra cor ou trocar o tipo de cabelo. Um dos nossos papéis como professoras da Educação Infantil é de valorizar as diferenças e mostrar a beleza que reside nessas mesmas diferenças, no intuito de trabalhar com a construção de uma autoimagem positiva.

Pesquisas como a de Vera Lúcia Neri da Silva (2002) apontam que crianças negras recebem características relacionadas a sua conduta vistas como negativas, por exemplo: “agitadas”, “teimosas”, “agressivas”, “não dividem brinquedos”, etc. Já as crianças brancas são vistas como: “espertas”, “com bom desenvolvimento”, “bem-comportadas” (Silva, 2002, p. 138). Há também preconceito por parte das professoras quando elas dizem que é mais fácil a criança branca ajudar em tarefas do que uma criança negra, ou na percepção de que na Educação Infantil há uma diferença do tratamento das profissionais em relação à criança negra e à criança branca. “As crianças negras não têm tanto colo, chamego, aconchego como as crianças brancas” (Dias, 2007 *apud* Silva; Bento, 2011 p. 250).

A partir das atitudes das professoras, há manutenção da desigualdade, reforço das práticas discriminatórias e a perpetuação da diferença de tratamento nas escolas, fruto do racismo estrutural. Inúmeras crianças não enxergam e até mesmo não sabem quando são racistas com seu colega pelo fato de não compreenderem a diferença e de não conhecerem o assunto. Sendo assim, a professora precisa estar preparada e atenta para lidar com certas falas e brincadeiras, para conseguir intervir e dialogar com as crianças de maneira que elas compreendam com facilidade, prevenindo o racismo e o *bullying*. As professoras devem também apontar ocorrências que podem vir à tona após uma situação ocorrida com o colega, as quais podem deixá-lo triste e sozinho, dentre outros fatores que podem ocorrer com essa criança.

#### ***4 Educação Ambiental como uma forma de pensar o futuro***

Atualmente, há muitas pessoas que participam ativamente de processos relacionados à Educação Ambiental, disseminando princípios e modos de agir e pensar sobre o meio ambiente e nossa existência na Terra. Da mesma forma, deve haver um compromisso da escola em promover experiências e vivências para as crianças para que elas possam ter proveito das questões ambientais. Infelizmente, em muitos casos, a Educação Ambiental e a Educação Infantil acabam se tornando distantes. Vale destacar a importância das práticas ambientais na Educação Infantil, pois podemos ser parte da mudança de costumes e comportamentos, mesmo que sejam mudanças pequenas frente aos grandes poluidores. Nossa atuação com as crianças tem o intuito de que elas entendam que, fazendo mudanças no seu dia a dia, é possível que todas as pessoas tenham uma melhor qualidade de vida. Sandra Ruffino (2003) aponta que o MEC desenvolve políticas de Educação Ambiental mais voltadas para o Ensino Fundamental e Médio do que para a Educação Infantil. Para a autora, essa

relação que envolve ainda um descaso com o conhecimento da realidade das escolas e das práticas ambientais na Educação Infantil.

Acreditamos que há realidades muito distintas com relação às questões ambientais e sua presença na Educação Infantil. De um lado, temos escolas nas quais esse assunto não está presente ou é tratado naquele antigo formato de datas comemorativas – o Dia da Árvore e o Dia do Meio Ambiente – e por outro lado escolas que pautam suas práticas e sua educação em propostas ambientais. No segundo tipo de escola encontramos a da professora Bruna, entrevistada da rede privada:

Temos um projeto da sexta pelo futuro, da Greta [Thunberg, jovem ativista ambiental sueca], que fala sobre as crianças terem voz e protestar sobre seus direitos, falar tanto sobre meio ambiente como sobre movimentos sociais. A gente tenta incluir isso na rotina das crianças na forma mais natural possível. (Professora Bruna, 2022)

Nessa escola, isso ocorre de forma livre e de maneira que faça com que as crianças compreendam melhor cada assunto proposto para elas, incluindo a Educação Ambiental e outros assuntos no seu cotidiano. Deste modo, a inclusão do assunto auxilia as crianças a terem suas experiências de forma natural, e ao mesmo tempo elas estudam sobre o meio ambiente e sua preservação necessária. Esses conhecimentos são necessários nessa etapa, criando vivências e habilidades também sobre seus direitos enquanto crianças, pois elas são pessoas e podem ter sua voz e opiniões. Ao conhecer a escola da professora Bruna, percebemos uma preocupação com questões ambientais.

Já a professora da rede pública narra que,

[...] a questão de ambiente e saúde a gente acaba trabalhando ali [...]. Acho que vai indo no automático, as crianças vão trazendo ali a necessidade delas [...], a gente vai trabalhando [...]. (Professora Taís, 2022)

Na escola pública, a professora trabalha de forma mais espontânea, o que não significa dizer que nada é proposto para as crianças. As práticas da professora fazem com que as crianças demonstrem suas necessidades e interesses de acordo com o que é trabalhado no cotidiano da escola. Nesse sentido, vale trazer o que Cae Rodrigues aponta:

Pela integração e interação de pessoas, áreas, disciplinas, ou seja, leituras, descrições, interpretações e análises do ambiente de acordo com diferentes saberes específicos, é possível a produção de um conhecimento mais amplo, um saber coletivo, que busca uma compreensão íntegra de ambiente. (Rodrigues, 2011, p. 174)

Faz diferença para as crianças que a escola seja um espaço no qual está inserida a preocupação com o meio ambiente. Estar com mais frequência na presença da natureza, ler livros relacionados ao tema, explicar o porquê de se evitar os desperdícios, a redução do uso

de folhas de papel, desfrutar de materiais reutilizáveis, entre outros, são questões importantes para a formação das crianças. É importante que as crianças entendam o que está se passando em nosso país. Aprender mais sobre nossa realidade, em que cada vez mais florestas estão sendo queimadas, entender que quando ruas encham de água, pode ser pelo fato de que jogamos lixo no chão e não em seus devidos lugares, que quando está muito calor as árvores fazem falta, pois diminuem a temperatura, também podem nos proporcionar frutos.

### ***Para saber mais***

É interessante conhecer a obra e o trabalho de Lea Tibira, em especial o livro *Educação Infantil como direito e alegria: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. Nessa obra, a autora desenvolve o conceito de desemparedamento da infância, o qual propõe que utilizemos os espaços externos. Vide referências.

Outra indicação é o site *Ser criança é natural* de Ana Carol Thomé (<https://www.sercriancaenatural.com>), seu Instagram @sercriancaenatural e o canal do YouTube. Nessas plataformas vocês vão encontrar práticas, cursos, formações, *e-books* e o projeto Caixas da Natureza.

Leonardo Verderio (2021, p. 130) afirma que, quando a Educação Ambiental é discutida na Educação Infantil, ela “promove a formação de atitudes e valores na criança em relação ao meio ambiente, promovendo uma postura ecologicamente correta e o desenvolvimento de uma consciência ambiental”.

Dito isso, experiências vividas pelas crianças fazem com que elas possuam um entendimento melhor sobre os assuntos, propostas práticas e recursos naturais. Assim, proporcionamos a elas a oportunidade de tocar, sentir e cheirar, explorar a utilização de materiais recicláveis e, por meio lúdico, ressignificamos e proporcionamos vivências para todas as crianças.

## ***5 Inclusão de pessoas com deficiência***

Na história, pessoas com deficiência sempre foram colocadas de lado e excluídas por serem vistas como inúteis e problemáticas. Ainda hoje existe muito preconceito em nossa sociedade quando tratamos sobre as pessoas com deficiências intelectual, física, visual, auditiva ou psicossocial. Desde o início de nossa civilização, essas pessoas são deixadas à margem da própria sorte, tendo seus direitos ceifados pela falta de acesso a condições dignas para o básico de sua sobrevivência. Sem acesso à escola, à convivência e ao trabalho, essas

peessoas eram apenas atendidas em suas necessidades orgânicas, sem uma atenção ao aspecto psicossocial do ser humano (Pacheco e Alves, 2007). Levando essas questões em consideração, percebemos o quão importante é o fato de se ter colegas com deficiência nas escolas e de incluí-los em propostas nas quais desempenhem um papel social relevante. Acreditamos que também seja importante tratar sobre esses temas na Educação Infantil.

Em nossa realidade, a deficiência ainda é uma questão delicada para ser abordada. Algumas escolas não estão abertas à inclusão. Mesmo em escolas onde não há crianças com deficiência, acreditamos que falar sobre o tema seja extremamente importante. A seguinte fala é da professora da rede privada, que reforça a importância de ter o diálogo com as crianças de forma mais lúdica e leve, com livros e conversas.

Cada turma vai ter um processo diferente de tocar nesses assuntos, de entrar nesses processos, a gente usa muitos livros para falar com eles, em uma linguagem suave para eles entenderem. [...] A mãe de uma aluna que é professora de Libras veio na escola e fez uma atividade pra falar sobre a Língua de Sinais, comunidade surda e apresentou livros pra eles (Professora Bruna, 2022).

Embora a escola não tenha crianças ou familiares surdos, há uma preocupação em tratar do tema e apresentar para as crianças uma realidade que pode estar bastante distante delas no cotidiano da escola, mas presente na sociedade. Percebemos a diferença entre as realidades nas quais estas professoras estão inseridas. Enquanto a gestão pública não se preocupa em oferecer conversas e propostas sobre inclusão, a gestão privada inclui esses temas no cotidiano das crianças. A importância dada a temas como esse faz com que se crie uma comunidade menos preconceituosa e mais empática. Para Francine Garghetti, José Medeiros e Adriano Nuernberg (2013, p. 113) “não haverá inclusão da pessoa com deficiência, enquanto a sociedade não for inclusiva”. Entendemos que com a socialização dessas questões sobre pessoas com deficiência, as crianças se tornarão adultos com menos preconceitos, promovendo uma sociedade mais inclusiva para todas as pessoas, em especial, as com alguma deficiência.

### ***Para encerrar***

Levando em consideração os aspectos aqui apresentados e as temáticas discutidas, compreendemos a relevância de dialogar sobre temas transversais com crianças na Educação Infantil. Construir o caráter e os valores das crianças com base no respeito e na tolerância para e com pessoas que diferem de si, bem como com o meio ambiente e a natureza, é a base para a construção de uma sociedade antidiscriminatória e que possa ser também sustentável. Sendo assim, o papel das professoras é mediar o diálogo e as práticas que abordam esses conceitos e os conflitos gerados por eles.

Essas práticas podem se realizar a partir do uso de livros infantis, rodas de conversa, brinquedos, brincadeiras, artes visuais, música e dança. Além disso, a introdução desses temas pode surgir por meio de alguma criança, através da escuta atenta da professora, que irá reconhecer e ouvir algum relato de uma situação que aconteceu com as crianças e, assim, pensar em propostas pedagógicas que se adaptem à idade das crianças e ao tema a ser abordado.

## Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 3. ed. 2022.

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi: ensinando proteção contra a violência sexual na infância**. Ilustrações de Isabela Santos. Petrópolis, RJ: Caqui, 2018.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre - Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BÉNARD, Ana Maria. Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. *In*: CONSELHO Nacional De Educação (ed.). **Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999. p.25-36.

BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022. **ANTRA** (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: UDESC, MEC, 2008.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 10, 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

PACHECO, Kátia Monteiro; ALVES, Vera Lucia. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007. DOI: 10.11606/issn.2317-0190.v14i4a102875. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RODRIGUES, Cae. Educação infantil e educação ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. ISSN 1517-1256, v. 26, jan.–jun. 2011.

RUFFINO, Sandra Fagionato. A educação ambiental nas escolas municipais de educação infantil de São Carlos, SP. 2003. 128 p. **Dissertação** (Mestrado) – Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, 2003.

SILVA, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, 2011.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis - educacional da criança negra. **Dissertação** (Mestrado em educação). Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2002, p.138.

SOUSA, Jailson Pereira. A superação das barreiras e preconceitos do estudante negro e do estudante com deficiência. 2015. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania – EJA) — Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

TAUBMAN, Andrea. **Não me toca seu boboca**. Belo Horizonte, MG: Aletria, 2021.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VERDERIO, Leonardo. O desenvolvimento da educação ambiental na educação infantil: importância e possibilidades. **Revbea**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 130-147, 2021.

# IX

## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Bruna Mendes Rosa*  
*Nilza Moraes Duarte*

### ***1 Um projeto de relações étnico-raciais na E.M.E.I. Érico Veríssimo***

Nosso lugar de estudo para a produção deste escrito é a Escola Municipal de Educação Infantil Érico Veríssimo, localizada na periferia do município de Pelotas-RS, no bairro Navegantes II, onde sua população é predominantemente preta ou parda, realidade comprovada pelo percentual expressivo de matrículas de crianças autodeclaradas pretas e pardas. Diante de tal cenário, a escola questionou-se sobre o que vinha desenvolvendo pedagogicamente sobre a temática de relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, para além do cumprimento da lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e cultura afro-brasileira.

Em meio ao questionamento de como vínhamos abordando a temática, notamos a falta de aprofundamento teórico por parte das professoras para tratar a temática com as crianças. As professoras relataram ter “receio” de trabalhar as questões étnico-raciais por falta de uma base sólida em sua formação inicial. Este receio vinha limitando as práticas sobre temas raciais, com abordagens muitas vezes equivocadas, com uso de literaturas ultrapassadas e apenas trazidas no 20 de novembro.

Compreendendo a falta de apropriação sobre as questões raciais e cultura afro-brasileira e africana por parte das professoras, em sua maioria brancas, a direção da escola pensou em construir um movimento coletivo para pensar uma educação antirracista, convidando toda a equipe escolar para participar de um grupo de estudos. A escola compreende que todos os agentes escolares são educadores e que, por este motivo, todos devem participar das formações, desde as monitoras, merendeiras, serventes, auxiliares de Educação Infantil, professoras, secretárias, equipe diretiva e de orientação educacional, estendendo-se à comunidade escolar por meio de projetos.

Pensando em buscar fôlego para além da escola, abrimos o diálogo com outras instituições. Assim, por meio de indicação da nossa orientadora educacional, Nilza Moraes Duarte, surgiu a possibilidade de construir um projeto de extensão com o Centro de

Antropologia, representado pela professora universitária Rosane Rubert e o Centro de Referência em Ação Social São Gonçalo, entendendo a importância de envolver a comunidade escolar no processo, Figura 1:

Figura 1: Registro do grupo de estudos



Fonte: Acervo das autoras

Fruto desse diálogo, surgiu a indagação: “como um professor branco pode ser um educador antirracista?”. Diante da pertinência da pergunta, nos foram sugeridas uma série de bibliografias, mas decidimos partir da leitura em grupo do livro *Como ser um educador antirracista* da escritora baiana Barbara Carine (2023).

Ficou firmado que, em todas as reuniões pedagógicas da escola, parte do tempo seria destinado para o estudo sobre o livro e posteriormente aprofundaríamos a temática, nos debruçando sobre outras literaturas em grupo. Nosso compromisso foi trazer também vozes negras para ampliar o diálogo e entendimento sobre as relações étnico-raciais.

## ***2 Relato das atividades que foram desenvolvidas na escola***

Partindo das reflexões realizadas a partir do vivido na escola e da necessidade de repensar a nossa trajetória a partir de uma educação antirracista, nos fundamentamos na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que sinaliza a a inclusão nos currículos do “estudo da História da África e dos africanos” e insere também “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Planalto, 2003). A escola, representada por seus profissionais, viabiliza atividades pedagógicas para desconstruir uma pedagogia preconceituosa e para gerar um empoderamento coletivo. Empoderar, conforme Joice Berth, nos leva a acreditar que é

Antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. Esse entendimento é um dos escudos mais eficientes no combate à banalização e ao



esvaziamento de toda a teoria construída e de sua aplicação como instrumento de transformação social (Berth, 2019, p. 19).

### ***Para saber mais***

Recomendamos a leitura do livro *Empoderamento*, da autora Joice Berth, o qual faz parte da coleção de livros “Feminismos Plurais”, projeto coordenado por Djamila Ribeiro. A autora discorre sobre o conceito de empoderamento, trazendo todas suas nuances e contrapontos sobre o tema. Vide referências.

As mudanças para valorização e reconhecimento dos diversos atores inseridos neste espaço, diante de suas peculiaridades, se daria pelo empoderamento de todos, de forma a fomentarmos uma autoafirmação das identidades negligenciadas, ali presentes em uma estrutura social racializada que infelizmente levou a uma hierarquização entre as pessoas, colocando os grupos mais fragilizados em situações marginais. A sociedade brasileira ainda vive sobre as consequências de uma colonialidade e, mesmo com legislações criadas para diminuir seus efeitos, ainda é predominante a falsa democracia racial. Concepção fortemente enraizada no Brasil por fomentar a existência de uma equidade racial, todas as pessoas, independentemente de raça, seriam cidadãos com direitos e livre acesso a bens e recursos. Todavia, na prática, as bases opressoras limitavam os grupos étnicos marginalizados, os direcionado a serviços sempre de baixa remuneração, que se justificava pela falta de escolaridade dos sujeitos. É importante destacar que a evasão escolar sempre foi preponderante nas famílias negras, devido ao histórico de fragilidades que muito cedo impulsiona os jovens estudantes ao mercado de trabalho, e muitos não concluem nem a educação básica.

Para Maria Aparecida Silva Bento, são nestas fronteiras identitárias que as crianças

[...] começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade (Bento, 2011, p.20).

Visando o aspecto positivo para a construção de suas identidades, organizamos propostas pedagógicas que levassem a despertar nas crianças o entendimento, respeito e reconhecimento da diversidade cultural, para não cairmos nas mesmas projeções trazidas pela mesma autora, que ainda afirma que nas

[...] sociedades como a nossa, em que o pertencimento a um grupo racial é enfatizado, o desenvolvimento da identidade racial ocorrerá de alguma forma com

qualquer pessoa. Dada a situação desigual entre brancos e negros, não é surpresa que esse processo de desenvolvimento se desdobre de diferentes maneiras (Bento, 2011, p.20).

De certa maneira, era necessário elucidar aos estudantes que as culturas não são hegemônicas, mas plurais., fato que caracteriza as particularidades culturais de diferentes grupos étnicos. Essa situação contribuiu para fomentar nos discentes a descoberta sobre a cultural afro-brasileira.

Nesse sentido, tentamos pensar a escola como espaço que vai além dos conteúdos curriculares, reimaginando-a como um lugar de confronto que possibilita desconstruções epistemológicas. Esse modo de pensar e ver estes espaços está datado nas problematizações de Nilma Lino Gomes, que entende a escola como um espaço

[...] específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdo. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-la (Gomes, 2003, p. 171-172).

Essa perspectiva de escola como possibilitadora de ferramentas emancipatórias uniu os profissionais a favor de novas ressignificações na práxis pedagógica. A Educação Infantil é o primeiro contato da criança fora do ambiente familiar, é onde as crianças começam a criar suas próprias definições de mundo e a compreender todos que dele fazem parte. As crianças trazem de casa um repertório de conhecimentos e formas de pensar introjetadas pelas próprias definições de certo e errado, presentes nos ideários das famílias. Dessa forma, a Educação Infantil funciona como o catalisador que absorve esse repertório pré-estabelecido e consegue proporcionar reflexões teóricas, indo por caminhos diversos para chegar nos educandos. Dentre os caminhos possíveis, destacamos a brincadeira, que está repleta de intencionalidade pedagógica. Essas novas nuances trabalhadas com os estudantes influenciarão seus comportamentos. Acreditamos que as crianças serão as facilitadoras de novas aprendizagens e reformulações sociais em seus espaços familiares.

Concordamos com Chimamanda Ngozi Adichie quando a autora problematiza sobre os perigos de uma história única, situação em que os fatos são editados e contados somente por uma ótica de análise. Neste sentido, as crianças e, por consequência, as famílias, terão a oportunidade de apropriarem-se de outras verdades, às vezes silenciadas pelo olhar das culturas dominantes (Adichie, 2019). Dessa forma, pensando nas relações com base em uma educação étnico-racial, visto que o racismo é real e está presente na estrutura social assim como outros tipos de discriminações e preconceitos que dificultam as interações entre as crianças, jovens e pessoas adultas e restrições sociais de todos os gêneros, enquanto equipe a

buscamos nos apropriar de conceitos para entender o que é o racismo. Na definição que Silvio Almeida, racismo é:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos a depender do grupo racial ao qual pertença (Almeida, 2018, p. 25).

É importante destacar que as definições teóricas foram realizadas no projeto que está iniciando na escola, vinculado à Universidade Federal de Pelotas e coordenado pela professora Rosane Aparecida Rubert, do Departamento de Antropologia e Arqueologia do Instituto de Ciências Humanas. Refletir sobre os conceitos foi fundamental para os trabalhos desenvolvidos pela desnaturalização frente ao vivido perante uma educação para relações étnicas raciais. As propostas que levamos para as crianças respeitaram a faixa etária de cada grupo, dos pequenos de 0 a 3 anos do berçário e maternais e abrangendo os estudantes de 4 a 5 anos do pré-escolar.

As propostas pedagógicas partiram de três frentes. A primeira delas teve como base a apropriação teórica e, na sequência, a reflexão sobre os livros infantis que seriam usados pelas professoras com as crianças. O material foi selecionado com olhar criterioso da coordenadora pedagógica, Bruna Mendes, e demais profissionais da escola, já que muitas vezes a naturalização do racismo propicia uma manutenção, inconsciente ou não, que leva a uma reprodução sistemáticas de práticas racistas.

Em segundo momento, foi realizada a efetivação das atividades nas propostas pedagógicas numa construção coletiva etapa realizada para promover uma ressignificação sobre a cultura afro-brasileira. E em um terceiro momento houve abertura da escola para a comunidade apreciar os trabalhos realizados pelas crianças. A instituição acredita que, para legitimidade do processo, é primordial a democratização dos espaços com a efetiva participação da comunidade na escola. Todavia, esse objetivo é idealizado e ainda não foi concretizado como gostaríamos, já que sempre comparecem as mesmas famílias, em número pouco expressivo.

Buscamos propor experiências que promovessem a desconstrução do racismo, mas não porque as crianças agissem de forma racista. Como entendemos que o racismo é um comportamento naturalizado, as pessoas acabam, em suas ações, às vezes não intencionais, inferiorizando aquilo que foge das culturas dominantes. De certa forma, tudo fazia parte da realidade das nossas crianças, pois a maior parte são meninas negras e meninos negros, que moram em uma localidade também de população predominantemente negra.

Infelizmente ainda é latente uma alienação social criada pelos grupos dominantes, em uma visão eurocêntrica e racializada de sociedade (Pinheiro, 2020). Em nossa sociedade existe um favorecimento de privilégios a determinados grupos étnicos, fator fomentador de

discriminações que colocam as pessoas dos grupos que estão em zonas marginais em posições vulneráveis (Almeida, 2018).

### ***Para saber mais***

Recomendamos a leitura de *Como ser um educado antirracista*, escrito por Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023). Nessa obra, a autora descreve experiências constituídas em uma trajetória identitária frente às condições desiguais impostas pelo racismo estrutural. A autora aponta caminhos e teorizações históricas e abordagens políticas para possíveis mudanças, e como se colocar na prática como educador numa visão de educação para as relações étnico-raciais.

Destas zonas frágeis que os profissionais da escola, em sua maioria pessoas brancas, buscaram uma desconstrução epistemológica sobre o racismo, movimento essencial para efetivação das atividades aplicadas. Na mesma direção de reformulações, mas com lugares de pertencimento diferentes, a respeito do racismo, os profissionais negros da escola trouxeram as próprias vivências como sujeitos históricos e sociais. Nesta maestria simbólica do vivido e sentido de tudo que foi analisado, cada um buscou seu lugar de fala a partir das próprias vivências como pessoas brancas e pessoas negras, inseridas em um mesmo ambiente, mas, na maioria das vezes, com tratamento desigual na sociedade. Assim, na concepção de Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 62–63), “em uma sociedade estruturalmente racista, você terá o que falar sobre ela a partir do seu olhar, a partir da sua vivência [...] cada pessoa tem um lugar de fala”.

As considerações de todos os profissionais da escola sobre a essência das histórias que escolhemos para ler para as crianças repercutiu de maneira positiva no grupo. As histórias infantis possibilitaram um olhar atento de cada profissional para consigo mesmo e para sua prática pedagógica. Nossos estudos e investigações os instigaram a perceberem o quanto pequenas atitudes, formas de ver e sentir as diferentes culturas e suas tradições estariam influenciado a maneira de reproduzir as informações, os nossos comportamentos e atitudes com as crianças. Dessa forma, passamos a questionar sobre as verbalizações nas interações entre todos no interior da escola e, principalmente, na intimidade da sala de referência. Pensamos como nossas atitudes poderiam estar ou não isentas de comportamentos racistas e das mais diversas formas de discriminação.

Na sequência do projeto, para a efetivação de uma educação antirracista, os profissionais da pré-escola, turma 1B, utilizaram o livro *Meu crespo é de rainha* (Hooks, 2018). A leitura foi muito apreciada pelas crianças. Junto com as professoras, elas desenvolveram experiências relacionadas à identidade, aos diversos tons de pele e a personalidades negras.

Em relação ao *Meu crespo é de rainha*, a história também foi explorada com as crianças do Maternal 2A. Com este grupo, além da identidade, as profissionais reforçaram a importância da representatividade e da valorização do cabelo e das características fenotípicas afro-brasileiras. As professoras utilizaram músicas como recurso pedagógico para explicar as diversas maneiras de existir no mundo.

Neste jogo de apropriação da literatura infantil, as crianças das turmas 1C e 2C da pré-escola também fizeram uso da história *Meu crespo é de rainha*, porém com a finalidade de pesquisarem os trajes típicos que são usados em diferentes países do continente Africano e, assim explorarem os tecidos e estampas coloridas carregadas de historicidade.

Com a turma 1A da pré-escola o trabalho foi feito com base na poesia *Quilombolando* (Lima, 2015). A poesia possibilitou a apropriação de conhecimentos culturais, e foram confeccionados tambores, arvores de baobá, a galinha de angola e animais da savana africana.

### ***Para saber mais***

Baobá é um dos símbolos fundamentais das culturas africanas tradicionais. Ela é vista como uma árvore da vida, e a identidade social africana de alguns povos é interpretada pela ideia de que as raízes do Baobá representam os ancestrais e as memórias da comunidade, enquanto o tronco, seriam as crianças e os jovens em crescimento. Estes, por sua vez, devem estar enraizados nessa camada profunda, densa e profícua da terra, para sobreviver às variações do tempo e seguir em direção ao ápice de suas vidas. Os galhos significam o amadurecimento e, quando as folhas caem, retornando ao solo para alimentar as raízes, dão continuidade a um novo ciclo que recomeça. Sendo predominante nas regiões semiáridas de Madagascar, o Baobá carrega simbolicamente uma outra visão de ser humano, que se constitui a partir do *nós*, ao invés do *eu*, como no ocidente (Portal Geledés, 2011).

Na continuidade das atividades pedagógicas nos prés 2A e 2B, os profissionais e as crianças puderam explorar a história *As aventuras de Lu* (Braga, 2022), que traz o protagonismo feminino negro, além de oportunizar conhecimentos acerca de instrumentos musicais, como o caxixi, instrumento que faz parte da cultura afro-brasileira. Além do caxixi, instrumento usado nas rodas de capoeira, foram feitos colares e acessórios tradicionais da cultura afro-brasileira, bem como de diferentes países do continente Africano.

Na continuidade dos trabalhos, no Maternal 1 as ações partiram da história *O cabelo de Lelê* (Belém, 2012) e a representatividade dos brinquedos. A proposta impulsionou novos saberes junto às crianças, sobre a autoestima e o fortalecimento das suas identidades. A turma também conheceu mais sobre a história da cidade de Pelotas, com foco na resistência negra,

como o Passo dos Negros, considerado um Museu a céu aberto na cidade, o carnaval, a culinária e algumas sementes.

### ***Para saber mais***

De acordo com Priscila Maria Gallo, o caxixi é um objeto “da percussão afro-brasileira, extremamente popularizado através da capoeira, na qual é parceiro do berimbau. Este chocalho de cesto é um dos instrumentos percussivos que saiu do berço africano, onde era utilizado em contextos cerimoniais e rituais, atravessou o oceano na memória dos escravizados e se recriou no Brasil” (Gallo, 2012, p. 36).

Com os bebês do berçário, as estratégias pedagógicas adotadas buscaram exaltar as diferenças de forma positiva para que os menores começassem a perceber a si próprios e os colegas de maneira respeitosa. Assim, as atividades focaram a representatividade das pessoas negras a partir das imagens expressas no livro *Lápis cor da pele* (Oliveira, 2017).

A essencialidade dos trabalhos realizados pelas crianças serviu para cultivarem novos olhares frente ao outro, ao visto como diferente seja pela cor da pele, pelo cabelo ou pelo fenótipo, e na mesma proporção a forma como percebem a si mesmos. As crianças tiveram um despertar para o que foi vivido, vendo a si e ao próximo como cidadãos de direitos, mas diferentes nas suas peculiaridades culturais.

A equipe de profissionais conseguiu, por meio de articulações metodológicas e por diversos e diferentes recursos, iniciar um despertar coletivo para uma criticidade com relação à etnicidade. Para isso, a equipe rompeu com paradigmas e formas engessadas de pensar uma educação voltada para as relações étnico-raciais. De certo modo, também refletiram sobre as diferentes identidades, o que contribuiu para repensar as questões de gênero e suas construções sociais.

Entendemos que estarmos em lugares ocupados por diferentes identidades, e isso nos levou a repensar nossas atitudes para com o outro e no ato de ensinar, uma vez que os caminhos interseccionais de opressões, reproduzidos de maneira inconsciente ou não pela naturalização do racismo, gera e coloca a população negra em lugares hierarquizados

### ***Para saber mais***

Recomendamos a leitura da obra *Interseccionalidade*, de Carla Akotirene, na qual a autora discorre sobre interseccionalidade e onde percebe um sistema de opressões interligadas. Vide referências.

## ***Registros da Mostra sobre a Cultura Negra***

Pensando nesse início de caminhada de Educação Antirracista na escola somado à compreensão de que a temática das relações étnico-raciais deve ser incorporada ao currículo durante todo o ano e acreditando na importância de darmos visibilidade às produções das crianças, pensamos na organização de uma Mostra sobre Cultura Negra, aberta à comunidade para que as famílias pudessem apreciar tudo o que foi construído com as crianças.

Para tanto, pensando no fortalecimento da construção da identidade negra de forma positiva com as crianças em idade de creche e pré-escola, discutimos em grupo a seleção de literatura infantil com protagonismo negro. Nossas escolhas foram desde temas que abordam a valorização dos variados fenótipos afro-brasileiros e africanos, como cabelo, tom de pele, música, brincadeiras, arte, manifestações culturais e de resistência do povo negro, sempre de forma lúdica e apropriada para a faixa etária das crianças, como mencionado anteriormente.

Cada professora organizou a exposição dos trabalhos construídos pela sua turma, com indicação de autoria e título das obras em mesas e painéis. Assim, o público pode apreciar e compreender a história e significados por trás do que estava ali exposto. Além de trazermos música e ambientação para criar imersão do público no tema proposto na Mostra, foram expostas frases para reflexão sobre as pautas raciais e músicas com letras fortes sobre o tema, dando profundidade às sensações que se construíam por quem passava pela exposição.

Neste evento, contamos com uma Oficina de Turbantes, ministrada pela nossa Orientadora Educacional, Nilza, e nossa merendeira, Tcheslen, apresentando os significados culturais por trás da indumentária, além de construção dos turbantes em quem quisesse ser modelo, conforme Figura 2:

Figura 2: Registro da Oficina de Turbantes



Fonte: Acervo das autoras

Foi perceptível o encantamento das famílias, pois foi a primeira vez que a escola havia construído uma mostra sobre a Cultura Negra e exposto tanta representatividade em suas propostas. Muitos pais relataram que, em seu tempo de estudante, nunca haviam se visto nas histórias infantis, tampouco de forma positiva com reis e rainhas e protagonistas negras, Figura 3:

Figura 3: Registro da comunidade apreciando a Mostra de Trabalhos



Fonte: Acervo das autoras

No momento final da Mostra, tivemos a apresentação do grupo de dança de rua *Trem do Sul*, que conta com integrantes moradores do bairro, reforçando a representatividade da comunidade no evento. O grupo que veio se apresentar era composto por crianças com idades entre 8 e 12 anos, o que despertou o interesse das crianças em fazer parte do grupo, Figura 4.



Figura 4: Registro da apresentação de dança de rua da companhia Trem do Sul



Fonte: Acervo das autoras

O evento trouxe a oportunidade de diálogo entre a comunidade escolar, a valorização do que vem acontecendo dentro e fora da escola na perspectiva da cultura negra presente no dia a dia dos moradores e de nossos alunos. Novas possibilidades de experiências artísticas e culturais foram apresentadas naquele espaço. As conversas com as pessoas ampliaram nossa visão sobre o tema racial e como cada pessoa o vivencia. Muitos questionamentos surgiram sobre o nosso papel social enquanto instituição escolar inserida em uma comunidade negra, para além das atribuições cotidianas comuns a toda escola.

Diante dos relatos, foi reforçada a importância do movimento que vem se consolidando neste momento na escola, pensando na construção de uma educação antirracista começando na Educação Infantil e trazendo a comunidade escolar para a reflexão do tema. Nosso objetivo maior enquanto escola é contribuir para a forma como uma geração inteira se enxerga e enxerga outras pessoas pretas, resgatando e fortalecendo a cultura e ancestralidade negras, construindo dessa forma uma perspectiva de relações étnico-raciais pautadas no respeito às diversidades.

## **Referências**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Ilustrado por Adriana Mendonça. Fortaleza: Ibep, 2012.

BENTO, Maria Silva Aparecida. **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT. 2011.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRAGA, Jorge. **As aventuras de Lu**: A história de Luciana de Araújo. Pelotas: Edição do Autor, 2022.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. 5. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

GALLO, Priscila Maria. Caxixi: um estudo do instrumento afro-brasileiro em práticas musicais populares na região de Salvador-BA. **Dissertação** (mestrado) Universidade Federal da Bahia Escola de Música, 120 f, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, v.9, p. 38-47, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120. Campinas, 2012.

GOMES, Priscilla Carolinne dos Santos. **Gênero na Educação Infantil**: Compreensões dos docentes nos Centros de Educação Infantil do município de Teotônio Vilela. Arapiraca/AL 2018.

HOOKS, bell. **Meu crespo e de rainha**. Ilustrado por Chris Raschka. Traduzido por Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

LIMA, Heloísa Pires. **Quilombolando**. Barueri: Amarilys, 2015.

OLIVEIRA, Sueli Ferreira. **Lápis cor de pele**. Ilustrado por Gilmar e Fernandes. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

PLANATO. **Lei nº 10.639** de 9 de janeiro de 2023. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 01 dez. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educado antirracista**. São Paulo. Planeta, do Brasil, 2023.

PORTAL GELEDÉS. **Baobá**, árvore símbolo das culturas Africanas. 2011. Disponível em <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas/> Acesso em 02 dez. 2023

# SOBRE A AUTORIA



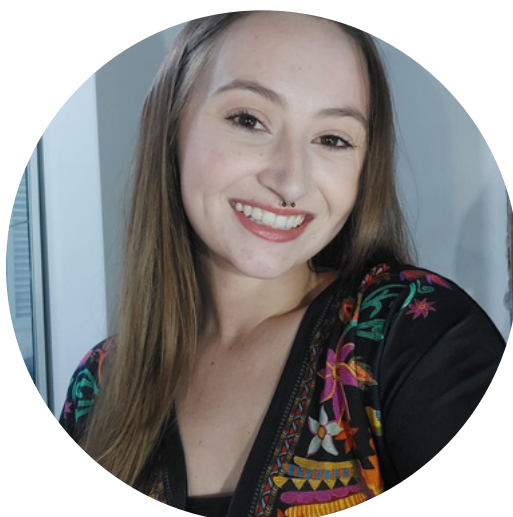
## **BRUNA MENDES DA ROSA**

sou professora da EMEI Érico Veríssimo, na rede municipal de Pelotas. Atuo na coordenação pedagógica, construindo o fazer escolar junto dos professores e das crianças. Atuei também como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Pedagogia UFPel em 2023. Além do amor pela educação, me considero uma entusiasta do cinema, música e uma boa leitura, sempre acompanhada dos meus gatos.



## **FERNANDA DUTRA SILVEIRA**

sou graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas e fui bolsista, no período de 2022 a 2024, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Educação Infantil. Minhas pesquisas concentram-se em temas relacionados a crianças e às infâncias. Atualmente, faço parte do Grupo de Pesquisa das Infâncias (GEPI).



## **GABRIELA NOVACK**

Atualmente, estou no 8º semestre do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas. Ao longo da minha jornada acadêmica, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que me proporcionou uma experiência enriquecedora na prática docente e no desenvolvimento de projetos educativos.



## **GERUSA BOHLKE PINTO SOUZA**

sou graduanda em Pedagogia pela Ufpel, fui bolsista no Programa de iniciação a docência (Pibid ) Educação Infantil. Comprometida com práticas educativas voltadas para as infâncias e suas múltiplas potencialidades .Apaixonada por leitura e artesanato , enxergo a Educação como uma arte em constante construção guiada pela curiosidade e os encantamentos da vida.



## **JEANE DOS SANTOS CALDEIRA**

sou graduada em Pedagogia e tenho Mestrado e Doutorado em Educação, todos cursados na Universidade Federal de Pelotas. Também sou pesquisadora na área da História da Infância, atualmente, sou professora de Educação Infantil na rede municipal de Pelotas. Considerando minha trajetória acadêmica, profissional e de vida, acredito que o título mais importante é de Mamãe da Cecília.



## **MARCELO OLIVEIRA DA SILVA**

sou professor da Universidade Federal de Pelotas, na Faculdade de Educação e atuo na área da Educação Infantil. Organizei esta obra e sou autor de outras como *Brincando com brinquedos não brinquedos* e *Ouvindo quem faz*. Vivo com meu marido Andrei e nossos gatos, CDs, plantas e filmes.



## **MÁRCIA ELIANE OLIVEIRA**

Sou esposa e mãe de dois filhos e acadêmica do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. O amor e o respeito pelas crianças me conduziram no caminho de sua educação. Participei como co-autora desta obra no período em que fiz parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, de novembro de 2022 a abril de 2024.



## **NILZA MORAES DUTRA**

sou mestre em Antropologia Social e Cultural. Atuo como Orientadora Educacional, em uma escola pública de Educação Infantil da rede Municipal de Pelotas. Como autora minha escrita vem sempre alicerçada das experiências constituídas em espaços onde há pouca representatividade de nós pessoas negras, este texto propiciou repensar a escola como um todo, além do fortalecimento e pertencimento das diferentes identidades culturais.



## **RAFAELA LEMOS DA LUZ FURTADO**

Sou graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas, apaixonada pela Educação Infantil e suas possibilidades. Atualmente moro com a minha avó Regina e o Thor, nosso cãozinho

## **STHEFANIE LAUTENSCHLAGER PEVERADA**



Mamãe do Isaac e aluna do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas, participei do PIBID - Educação Infantil entre 2022- 2024 e foi lá que pude perceber o quanto bebês e crianças bem pequenas são seres capazes, que pensam, interagem, têm seus gostos e criam suas hipóteses. A nós, futuros e atuais profissionais da educação, nos resta propor ambientes e situações para que elas se desenvolvam nos múltiplos âmbitos da vida por meio daquilo que mais amam: o brincar.

## **TAMIRES DA LUZ DA SILVA**



Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, atua há 8 anos como Professora de Ed. Infantil na rede Municipal de Pelotas, neste tempo atuou durante dois anos na gestão escolar como coordenadora pedagógica da EMEI Prof. Mário Osório Magalhães. Apaixonada pela infância e mamãe do Reinaldo e do Caetano.



# QUANDO TERÁ SIDO O ÓBVIO

Acabou-se de compor  
em Alegreya e Twcen MT.

Porto Alegre / Pelotas, outubro de 2024.

*Copyright*©2024  
Marcelo Oliveira da Silva



BESTIARIO



9 786560 561137