

Encontros com Bebês e Crianças: experiências de infâncias na UAC

CLAU FRAGELLI

DANITZA DIANDERAS DA SILVA

GABRIELLA PIZZOLANTE DA SILVA

THAIS FERNANDA LEITE MADEIRA

(ORGANIZADORAS)



Pedro & João
editores

**Encontros com Bebês e Crianças:
experiências de infâncias na UAC**

**Clau Fragelli
Danitza Dianderas da Silva
Gabriella Pizzolante da Silva
Thais Fernanda Leite Madeira
(Organizadoras)**

**Encontros com Bebês e Crianças:
experiências de infâncias na UAC**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Clau Fragelli; Danitza Dianderas da Silva; Gabriella Pizzolante da Silva; Thais Fernanda Leite Madeira [Orgs.]

Encontros com Bebês e Crianças: experiências de infâncias na UAC. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 221p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-494-6 [Impresso]

978-65-5869-495-3 [Digital]

1. Bebês e crianças. 2. Infâncias. 3. Unidade de Atendimento à Criança. 4. UFSCar. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Imagem da capa: “Mãos que batucam labaredas de cor”

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

*Aos encontros e desencontros que só uma Educação
pela libertação centrada nas infâncias pode criar*

Sumário

Prefácio	13
Maria José da Silva Rocha	
“Na UAC eu brinco assim, na UAC aprendo assim...”	19
Um breve relato de memória do trabalho das Auxiliares de Creche na UAC	23
Amélia Costa Rodrigues Luciene Ap. Paris Menezes	
Betina e Binha: bonecas negras na Educação Infantil	31
Luísa Maria Matos de Melo Gabriella Pizzolante da Silva	
A linguagem matemática na Educação Infantil: experiências na UAC	39
Priscila Domingues de Azevedo	
Ações de saúde na Educação Infantil: algumas possibilidades	51
Rosa Maria Castilho Martins	
Entra na roda e ginga-ginga: a Capoeira na Educação Infantil como uma pedagogia descolonizadora	61
Gilmar Araujo de Oliveira Thais Fernanda Leite Madeira	
Vivências no berçário: acolhimento e formação inicial	73
Mariana Antero Paladini Danitza Dianderas da Silva	

Planejamento, experiências e vivências com projetos no cotidiano da Educação Infantil	87
Elisângela Ferreira Sentanin	
Como as Coisas Caem: Bebês Perguntam, Investigam, Pesquisam	99
Clau Fragelli Victoria Ide	
A formação docente por meio da prática de estágio na UAC: um relato de experiência sobre diálogo e autonomia	109
Rafaela Maria Rodrigues Enayton Lucas Perassoli Silveira Amanda de Carvalho	
Educação Especial: relato de experiências educacionais inclusivas	119
Jéssica Souza Coutinho Belga Thais Fernanda Leite Madeira	
Contando Histórias na UAC: vivências com bebês e crianças	133
Allis Thuany Botelho de Freitas Danitza Dianderas da Silva Gabriella Pizzolante Silva	
O trabalho na iniciação à docência: vivências, conquistas e desafios da formação prática em Educação Infantil	143
Isadora Mariotto Rafaela Furlan Raquel Tassoni	
Brincadeira	157
Viviane dos Santos Silva	

O Corpo que Ocupa o Espaço o Modifica, Recria e Transforma: experiências corporais e artísticas com bebês Clau Fragelli Dandara Pereira Sousa Isabela Solovijovas Santos	167
Possibilidades para o trabalho pedagógico à luz da psicologia histórico-cultural: relato de experiência com crianças de 3 a 4 anos Maria Cláudia da Silva Saccomani	177
Encontros com a horta: experiências de plantio e colheita na UAC Gabriella Pizzolante da Silva	191
Éticas e Estéticas Afrocentradas: compartilhando histórias com bebês e crianças Clau Fragelli Thais Madeira	199
Estagiária, mãe, professora e mais algumas experiências que a UAC me proporcionou Nathalia M. M. Denari	211



Ao explorar, eu encontro a solução.

Lista de siglas e abreviaturas

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Curricular Comum
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EE - Educação Especial
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAEE - Público Alvo da Educação Especial
PPP - Projeto Político Pedagógico
ProACE - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
ProEx - Pró-Reitoria de Extensão
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TA - Técnico-administrativo
UAC - Unidade de Atendimento à Criança
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
USP - Universidade de São Paulo

Grupos da UAC

Berçário - bebês de 0 a 1 ano
G1 - Grupo 1 - bebês e crianças de 1 a 2 anos
G2 - Grupo 2 - crianças de 2 a 3 anos
G3 - Grupo 3 - crianças de 3 a 4 anos
G4 - Grupo 4 - crianças de 4 a 5 anos
G5 - Grupo 5 - crianças de 5 a 6 anos

Prefácio

O convite para escrever o prefácio desse livro me fez lembrar as inúmeras experiências vividas ao longo dos últimos anos, em diversas situações, sobretudo quando o assunto é o **fazer** na Educação Infantil.

Certamente as ações educativas contadas aqui ganham conexões no momento em que a produção de cada capítulo coloca em movimento os saberes que trazemos sobre o trabalho com as crianças e bebês, pois ao escrever sobre o que fazemos o exercício de integração entre teoria e prática, entre cientificidade e a experiência do cotidiano com as crianças, ganham espaço de reflexão no planejamento e execução de novas ações.

Em meus vinte oito anos de trabalho na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) houve muitos encontros, nessa trajetória, alguns e algumas profissionais da infância se aposentaram, outras(os) passaram em serviço temporário como professoras(es), gestoras(es), pesquisadoras(es) e estagiárias(os).

Esse livro surge no momento em que cessa a transitoriedade das profissionais efetivas e há certa estabilidade, principalmente em relação ao quadro docente, composto pelo maior número de profissionais que atuam diariamente e direto com bebês e crianças, de forma planejada, considerando ações educativas que promovam a aprendizagem e o crescimento e global das mesmas(os), no compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família.

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é mera reprodução de hábitos existentes ou respostas que as docentes devem fornecer à demanda e ordens externas, então, gostaria de ressaltar aqui dois aspectos importantes na compreensão do que se faz num contexto específico e circunscrito: o tempo e a experiência profissional.

Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do conhecimento entre as pessoas, do espaço e da rotina, onde o fazer docente acontece. Entre as(os) profissionais que contribuem para a educação de crianças e bebês destaco o trabalho docente, pois o **fazer** está no contato diário e constante, e o Tempo é responsável pela elaboração e edificação do saber fazer e ser, dessas(es) profissionais.

O tempo contribui com a edificação dos saberes das(os) profissionais e serve de base para a construção da identidade profissional da qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Mudanças significativas ocorreram no quadro de servidoras(es) efetivas(os) na UAC, nos últimos dez anos, tanto no quadro de servidoras(es) Técnicos Administrativos como auxiliares de creche, enfermeira, e professoras do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT). Atualmente o quadro docente está composto de 12 professoras efetivas, sendo que três, dessas, estão na UAC aproximadamente há vinte anos.

Assim, para a maioria das profissionais docentes a jornada está se iniciando, mas nos dez anos de convivência, o grupo de servidoras efetivas foi gradativamente se constituindo. E atualmente, se encontram, no momento, em que podemos dizer o quanto os saberes provenientes das múltiplas experiências na profissão, na vivência com as crianças e bebês, com as(os) colegas de jornada, que são desenvolvidos no exercício e função da prática da profissão docente, são saberes específicos, pois estão baseados no trabalho do dia-a-dia da professora, na relação interpessoal com seus pares e outras(os) profissionais e no conhecimento do seu meio. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias, são saberes práticos e não práticos, e formam um conjunto de representações a partir das quais as professoras interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática diária em suas dimensões de identidade e socialização, sendo que constituem a

cultura docente em ação. É na rede de relações, interações e no confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva que os saberes experienciais adquirem certa objetividade; ou seja, certezas subjetivas são sistematizadas a fim de se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outras(os) docentes e de fornecer resposta a seus problemas. Trago aqui a lembrança das experiências vivenciadas com as pesquisadoras(res), estagiárias(as), bolsistas que transitaram pela UAC num cenário de diálogo aberto com as interações da prática.

Essa trajetória também foi marcada pelos constantes diálogos sobre a abertura das creches universitárias aliadas à problematização de sua função mediante sua especificidade e vinculação com a Universidade. Nesse processo de busca por identidade, a UAC deixou de dar exclusividade ao atendimento prioritário às filhas(os) de servidoras(es) e alunas(os) do campus, estendendo o atendimento a toda comunidade do município de São Carlos e o compromisso com o Ensino, Pesquisa e Extensão se configuraram de forma efetiva.

Com as recentes normativas que reitera o direito da criança à Educação Infantil e obriga a universalização do atendimento nas Unidades de Educação Infantil das Universidades Federais, reforça a necessidade do nosso compromisso de realizar de forma indissociável a Pesquisa e a Extensão, além do Ensino. E nesse contexto toda a discussão a respeito desta medida política, mais especificamente sobre as creches universitárias, nos envolveu ainda mais nas reflexões sobre o fazer docente que é essencial no processo de aprendizagem permanente na formação profissional.

Durante nossa trajetória, as discrepâncias teóricas entre as docentes surgiram quando se tratava do fazer com ou para as crianças. Mas ao nos atermos à concepção de criança, infância e Educação Infantil e nos defrontarmos com situações divergentes da prática na tentativa de explicar uma intervenção eficaz, crescemos na análise do conhecimento na ação em relação com a situação problemática e seu contexto.

O tema central deste livro são as experiências das(os) profissionais que atuam na UAC relacionadas às formas de interação e atuação das(os) profissionais na instituição. Cada capítulo traz uma ampla gama de informações, análises e reflexões, que certamente provocam e se desdobram em novas indagações. Ao apontarem para as possibilidades que se abrem nas análises, nas formas de mediação, nas condições e nos modos de participação do outro na elaboração do conhecimento, os textos sem dúvida se apresentam como um fecundo lugar de inspiração para professoras(es), pesquisadoras(es) e outras(os) profissionais que atuam na Educação Infantil.

Maria José da Silva Rocha
Coordenadora Pedagógica da UAC/UFSCar



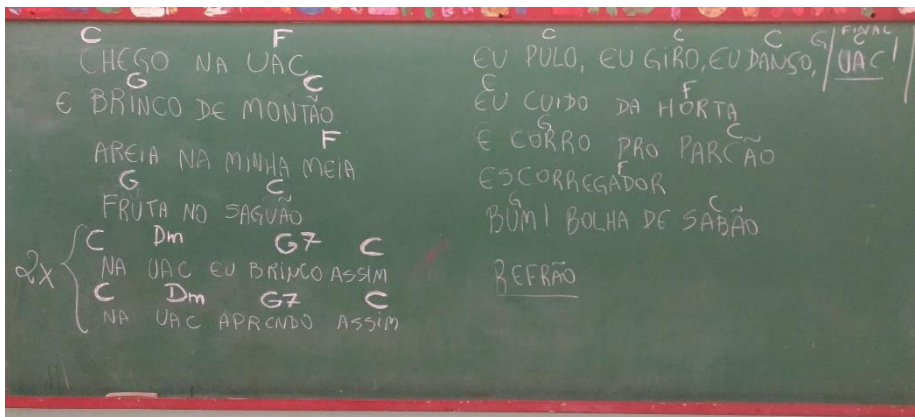
Quando caminhamos de mãos dadas, vamos mais longe.

*Chego na UAC
e brinco de montão
Areia na minha meia
Fruta no saquão*

*Na UAC eu brinco assim
NA UAC aprendo assim
Eu pulo! eu giro! eu danço!*

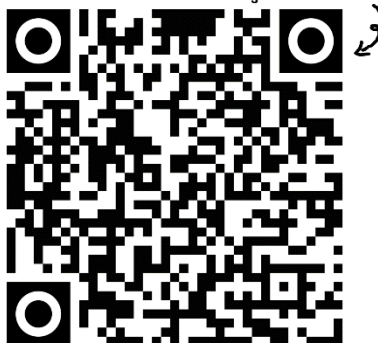
*Eu cuido da horta
e corro pro parcão
escorregador
Bum! Bolha de Sabão*

*Na UAC eu brinco assim
NA UAC aprendo assim
Eu pulo! eu giro! eu danço!
UAC!*



Esta música foi criada em 2017 em construção colaborativa que envolveu a participação de estagiárias(os) da graduação em Música da UFSCar, das crianças, das professoras, auxiliares de creche e estagiárias(os) da UAC.

escaneie o QR Code e conheça nosso hino!



“Na UAC eu brinco assim, na UAC aprendo assim...”

A Unidade de Atendimento à Criança (UAC) está localizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - campus São Carlos) e vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (ProACE). Foi inaugurada em 1992 a partir de reivindicações de servidoras e estudantes e atendia à demanda interna. Atualmente, enquanto instituição pública de Educação Infantil, atende bebês e crianças (de 0 a 6 anos) do município de São Carlos.

A UAC é um lugar que brinca e, ao brincar, aprende, interage, cria. Cria possibilidades, conhecimentos, poéticas. Aqui, reunimos nossas histórias, sob diferentes olhares, de diferentes perspectivas, mas sempre a partir de bebês e crianças como centro do nosso olhar e do nosso trabalho pedagógico.

É a primeira vez que a UAC se reúne sob um livro compartilhando nossas próprias experiências na Educação Infantil. Aqui, está representado nosso coletivo, em primeira(s) pessoa(s).

A proposta surgiu como uma ideia lançada, quase informalmente, e, como toda boa ideia, tomou forma, criou corpo, cresceu, se expandiu e produziu suas próprias criações. Foi um ano de trabalho até a publicação. Começamos convidando toda a equipe: professoras, auxiliares, estagiárias(os), pesquisadoras(es), extensionistas e outras servidoras, atuais e que já fizeram sua trajetória pela UAC.

As(os) autoras(es) foram livres para produzir seus textos, que foram lidos, relidos, revisados, enviados e reenviados diversas vezes, num rico e minucioso processo de desenho do livro. Ficam, ainda, muitos processos a compartilhar. Não pretendemos que esse livro esgote as experiências vividas na UAC, muito pelo contrário, esperamos estar nos lançando ao começo de uma produção que se recrie sempre.

Estar na UAC é um privilégio para nós: bebês e crianças são nossas maiores motivações para trabalhar. No entanto, não podemos deixar de dizer sobre o privilégio que é compartilhar o trabalho com uma equipe tão competente, pensante da Educação Infantil e das infâncias, que não cansa de aprender, discutir, produzir. E esse material traz um pouquinho da vastidão de ideias e conhecimentos produzidos com e sobre bebês e crianças.

Escrever este livro a muitas mãos, corações e memórias, com momentos e recordações que vivenciamos na UAC tornou-se um conforto no atual contexto de pandemia. Estamos distantes há mais de um ano do nosso local de encontro com bebês, crianças e equipe. Rememorar nossas experiências neste livro é dialogar, rever e revisitar nosso próprio trabalho. É estar junto novamente, sentindo uma saudade que há de ter um novo reencontro tão ou mais cheio de possibilidades de interações e brincadeiras com bebês e crianças.

*As organizadoras
Agosto de 2021*



Para colher é preciso semear.

Um breve relato de memória do trabalho das Auxiliares de Creche na UAC

Amélia Costa Rodrigues¹
Luciene Ap. Paris Menezes²

A existência de uma profissional auxiliar³ nas salas de Educação Infantil tanto na rede de ensino pública quanto na rede de ensino privada de todo o país ainda é uma realidade presente, principalmente nas creches destinadas ao atendimento às crianças de até 3 anos, mas também observado em salas de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

A nomenclatura para esta profissional muda de acordo com a dotada pelo município ou instituição. Alguns exemplos são auxiliar, pajem, berçarista, recriadora, monitora, educadora e agente de Educação Infantil. Independentemente do nome adotado, comparando as atribuições desses cargos descritas em diversos editais de concurso, estas profissionais têm em geral como principal função auxiliar a professora nas ações do cuidar e educar das crianças com o intuito de fomentar o desenvolvimento integral das mesmas.

Na UAC, esta profissional é denominada de auxiliar de creche e dentre suas atribuições estão as funções de auxiliar as professoras tanto na preparação quanto na execução das propostas pedagógicas e zelar pelo bem estar das crianças no que tange à higiene, alimentação e sono. Todas são profissionais efetivas por meio de concurso público, possuem formação além da exigida e

¹ Graduação em Filosofia e Especialização em Sociologia da Infância; Auxiliar de Creche efetiva da UAC desde 2012; ameliacosta@ufscar.br

² Ensino médio completo; Auxiliar de Creche efetiva da UAC desde 1992; lucinhaparis@ufscar.br

³ Optamos por usar toda referência aos profissionais que atuam na Educação Infantil no feminino, visto que em sua grande maioria é composto por mulheres.

cumprem a carga horária de 40 horas semanais dentro da Unidade. No quadro atual de servidores, apenas 5 auxiliares de creche desempenham sua função na UAC.

O trabalho desempenhado pelas auxiliares de creche na UAC sempre foi de grande apoio e importância para a Unidade, por isso escolhemos fazer um breve relato de nossas memórias e experiências que retratam um pouco da nossa trajetória dentro da UAC e do nosso olhar sobre o papel das profissionais auxiliares.

Nossa auxiliar de creche com maior tempo de trabalho é Luciene, que começou a trabalhar na UAC em 1992 logo que a unidade foi aberta. Ela relata que além da prova escrita, também foi exigido experiência de 1 ano e aprovação em entrevista. Durante a entrevista lhe foi esclarecido que as auxiliares estavam sendo contratadas para cuidar do Berçário. Porém, quando começou, o Berçário ainda não estava em funcionamento, então trabalhou auxiliando as professoras no Grupo 3 e no Grupo 5. Em 1993, Luciene ficou no Grupo 2 em período integral o ano todo. O Berçário foi aberto em meados de 1993 e, em 1994 Luciene e mais 4 auxiliares ficaram como únicas responsáveis pelo Berçário em período integral, não havia professora para essa turma. Essa configuração perdurou por anos. Ao relembrar sua trajetória na UAC, Luciene conta que,

“No início as auxiliares eram orientadas a cuidarem do bem estar das crianças, higiene e alimentação, tinha atividade pedagógica também, além de atividades fora da UAC, como passeios pelo campus. Além disso, as auxiliares ajudavam aonde era preciso, fizemos de tudo um pouco. Até na portaria nós ficamos, já que nos primeiros anos da UAC, as famílias não podiam entrar na creche, então deixavam as crianças na entrada e a gente que as encaminhava até a sala e, no final do período todos os grupos iam para o saguão para esperar as famílias buscarem as crianças. Agora mudou muito”.

Em 2012 Amélia começou a trabalhar na UAC após aprovação em concurso público o qual teve como única exigência para o cargo a formação em Ensino Fundamental. Até o momento trabalhou sempre

acompanhada por uma professora em turmas de Berçário, Grupo 1 e Grupo 2. Ao pensar sobre seu trabalho na UAC, Amélia relata que,

“Desde que entrei, tive meu trabalho orientado por uma professora, sempre trabalhando juntas tanto no cuidar quanto no educar. Eu entrei na UAC em uma fase de ajustes, em que a unidade buscava a abertura de concurso público para contratação de profissionais efetivas, tanto auxiliares quanto professoras para justamente se adequar aos critérios de atendimento da Educação Infantil”.

Tendo em vista um panorama histórico e geral do trabalho das profissionais auxiliares, verifica-se que por muitos anos pouco se exigiu destas em termos de formação, mesmo que por muitas vezes acabaram por exercer a função de professora. Porém, a partir da década de 1990 uma nova forma de conceber as profissionais que atuam na Educação Infantil começou a ser forjada. Mudanças políticas como a Constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foram fundamentais para atribuir ao trabalhado desenvolvido nas creches um aspecto educativo ao que antes era compreendido somente como assistencial. Isso contribuiu para o entendimento de que o cuidar e o educar das crianças são funções indissociáveis nas atribuições das profissionais que atuam na Educação Infantil, como enfatiza o RCNEI (BRASIL, 1998).

Frente às leis e diretrizes existentes que orientam a Educação Infantil, o trabalhar com bebês e crianças pequenas presume que a educadora consiga em suas práticas pedagógicas integrar o cuidar, o educar e o brincar promovendo às crianças interações e vivências que ampliem suas experiências em relação ao conhecimento de si, dos outro e do mundo, assim como aponta a BNCC (BRASIL, 2017). Desta forma, acima de qualquer complexidade que envolva os processos e exigências de formação de profissionais da Educação Infantil, entendemos que as auxiliares são capazes de executar toda essa demanda necessária dentro da função que lhe é conferida. O olhar de educadora, que contempla a criança protagonista, permeia o trabalho diário destas profissionais, que acompanham as crianças

em todos os momentos, ouvindo suas necessidades, participando com elas de suas descobertas e desafios, acalentando com seu colo, alimentando com seu carinho, brincando e educando ao garantir a autonomia e autoria das crianças em seu processo de apropriação do conhecimento.

As auxiliares de creche têm um papel fundamental na função que executam e a melhor forma de compreender o trabalho e a importância dessas profissionais é compartilhando um pouco de suas histórias. Sendo assim, apresentamos a partir de agora um relato individual das autoras onde resgatamos algumas memórias que compõem e significam nossa trajetória na UAC.

“Comecei a trabalhar na UAC em 1992, já faz 28 anos, e minha experiência com as crianças tem sido muito produtiva porque tenho aprendido muito com elas, com seus familiares e também na convivência com as diferentes colegas de trabalho. Tenho muita satisfação no trabalho que faço. Dentre todo trabalho realizado, o que eu mais gostava de fazer era o período de acolhimento e adaptação dos bebês. Acho esse processo muito importante e prazeroso, porque se trata de um momento não só com as crianças, mas que envolve toda a família. Eu costumo dizer que o berçário é o coração da UAC, pois quando nós recebemos os bebês, temos que passar segurança não só para eles, mas para as famílias também, pois se trata do primeiro contato deles com a UAC, é onde começa a confiança e parceria entre a família e a Unidade. O que sempre me marcou, frente a diversas adaptações que realizamos com as crianças, difíceis ou não, rápidas ou longas, é que quando nos dávamos conta, as crianças já estavam adaptadas, participando das atividades lúdicas que lhe eram oferecidas. Então, ver a alegria das crianças ao chegarem à sala estendendo os bracinhos, e a gratidão das famílias por saberem que seus filhos estavam bem e seguros conosco, é algo que não tem preço, é quando nós percebemos que nosso trabalho está sendo bem feito. É muito bom quando encontro as crianças que passaram pela UAC e ganho um abraço cheio de saudades. Ver que elas estão bem e que fiz parte da sua história é muito gratificante. Hoje já posso me aposentar e fico feliz por ter

realizado este trabalho com as crianças, pois eles são o bem maior de cada família que passou pela UAC.”

Luciene Ap. Paris Menezes

“Por diversas vezes já me perguntaram por que eu não faço um concurso para professora, e é engraçado porque essa pergunta geralmente vem acompanhada de um elogio como ‘você tem tanto jeito com as crianças’, ou ‘seu trabalho é tão bom’. Mas, se meu trabalho é tão bom, porque eu deveria mudar de cargo? Quando paro e penso nos 8 anos que estou na UAC tenho a certeza que fiz tudo que minha função exigia, e que por isso me sinto tranquila e realizada no que faço. Nunca achei que meu trabalho fosse menor que qualquer outro, mas sim que é complementar e faz diferença. Quando entrei na UAC, não sabia exatamente o que esperar, eu já estava atuando na área da educação por alguns anos, mas na Educação Infantil foi a primeira vez. Foi no convívio com as crianças e também com toda a equipe de trabalho que descobri o quão rico era a profissão que havia escolhido. Na correria do dia a dia, não há tempo para pensar nas diferentes funções que cada uma tem devido seu cargo, você simplesmente imerge no turbilhão de vastas experiências que é trabalhar com crianças. A diferença é que em muitas vezes, enquanto a professora se dedica a momentos coletivos, nós auxiliares temos o privilégio de atender a momentos individuais das crianças como por exemplo, na troca de fralda, no banho, no momento do sono, e isso nos dá uma aproximação afetiva com as crianças que retorna em todos os outros momentos de convívio. Acho fundamental essa afetividade, ajuda a refinar olhar para as necessidades, tempo e individualidade de cada criança. Sempre achei uma grande vantagem trabalhar auxiliando diferentes professoras no decorrer dos anos, pois vejo nisso uma forma de aprendizado de diversas formas de educar. Falando assim pode até parecer que tudo é perfeito, mas não, meu trabalho não foi rodeado só por maravilhas, teve momentos difíceis e cansativos também, mas, ao serem comparados, não vencem na

balança. O privilégio de poder brincar, compartilhar, criar e aprender com as crianças é muito gratificante, mas de imensa responsabilidade. E a única forma real de saber se estou executando bem meu trabalho é no retorno das próprias crianças. Não há sensação melhor do que sentir a confiança de uma criança por você ao vê-la de braços abertos ao recepcioná-la, ou quando ela vem euforicamente dividir sua mais recente descoberta ou realização em uma vivência proposta. Sem falar de quando nos incluem em suas brincadeiras ou quando se aninham em nosso colo para um descanso. Quando as crianças escolhem compartilhar com você todos esses momentos, é que se tem a certeza que está cumprindo seu papel, e isso está acima de qualquer atribuição de cargo”.

Amélia Costa Rodrigues

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2021.

MORUZZI, Andrea Braga; ROCHA Maria José da Silva (Orgs). **Projeto Político Pedagógico da Unidade de Atendimento à Criança**. São Carlos/SP 2014. Disponível em: www.uac.ufscar.br. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; FRAGELLI, Maria Claudia Bullio; OLIVEIRA, Priscila Helena Dovigo (orgs). **Memórias da Educação Infantil: histórias das primeiras creches municipais de São Carlos**. São Carlos/SP: FPMSC, 2015.

Betina e Binha: bonecas negras na Educação Infantil

Luísa Maria Matos de Melo¹
Gabriella Pizzolante da Silva²

“Eu sou Binha, nasci assim pretinha,
e com a minha história quero o mundo colorir.”
(Trecho da música “*Eu sou Binha*”, de Luísa Melo)

Para além das bonecas já disponíveis em seus cotidianos, crianças bem pequenas entre um e quatro anos de idade da UAC puderam conhecer duas personagens, que fizeram parte de dois projetos a curto e médio prazo em turmas diferentes desta instituição: *Betina: a boneca viajante* e *Binha: a boneca que veio de Salvador*. Apesar de se diferenciarem em alguns aspectos metodológicos, esses projetos possuíam algumas semelhanças imediatas: ambos traziam como personagens principais bonecas negras de pano, cujas histórias giravam em torno de viagens, interações, deslocamentos no espaço e a contextualização desses elementos.

Além disso, no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento das propostas aqui relatadas, a realização destes projetos buscou estimular a reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, permitindo repensar os espaços, materiais e interações a partir de outros contextos, tentando assegurar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças

¹ Mestranda em Educação, Educadora musical e percussionista, estagiária curricular da UAC em 2018 durante a graduação em Licenciatura em Música pela UFSCar; lumelo11@hotmail.com.

² Pedagoga, especialista, mestre e doutoranda em Educação; professora EBTT efetiva da UAC desde 2014; gabi.pizzolante@ufscar.br.

com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21).

Tendo a constatação empírica de que grande parte do repertório de livros de literatura infantil traz personagens brancas em suas histórias, a escolha de bonecas negras considerou também os estudos de Brandão (2006), que apontam a importância de se possibilitar no contexto educativo repertórios de brinquedos diversos e plurais, que apresentem múltiplas subjetividades.

Tendo em vista o compromisso com a construção de uma educação antirracista desde a primeiríssima infância, tem-se que o ato de evidenciar o protagonismo negro em histórias infantis contribui para a construção e valorização das identidades e das diferenças:

Ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial (JÚNIOR, 2012, p. 22).

Deste modo, esses projetos foram considerados enquanto estratégias de empoderamento no cotidiano da Educação Infantil, tanto para as crianças bem pequenas, que vivenciaram esses momentos a partir de histórias, interações e brincadeiras, quanto para toda a comunidade envolvida durante a execução dos mesmos (professoras, auxiliares, estagiárias/os, famílias).

Encontros

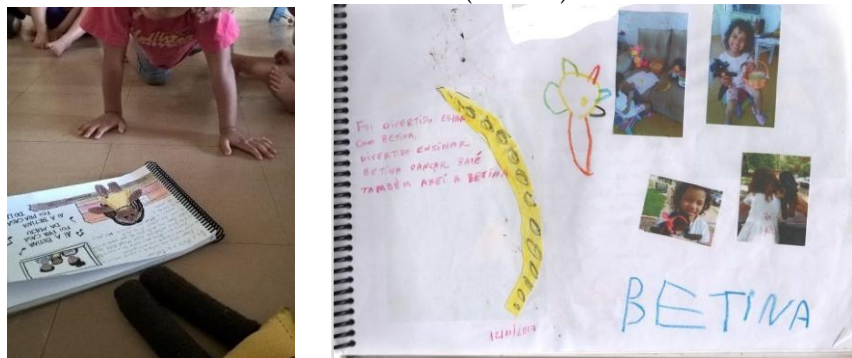
O projeto *Betina: a boneca viajante* foi inspirado no livro “Betina” de Nilma Lino Gomes (2009) e fez parte do planejamento anual elaborado pela professora referência da turma de crianças de três e quatro anos de idade, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos anos de 2017 e 2018. A história apresentada no livro fala sobre Betina, uma menina negra que aprende com a sua avó a trançar cabelos, ação esta que representa, reafirma e valoriza o conhecimento ancestral. Quando crescida, Betina abre um salão de

cabeleireira e se torna bastante conhecida pois, com sua profissão, ela aborda a questão da visibilidade negra através do penteado.

No projeto, as crianças levaram para suas casas uma sacola de chita contendo a personagem principal – uma boneca de pano negra – e o livro supracitado. Juntamente com as suas famílias, elas fizeram relatos e construíram memórias dessas visitas em um diário, com escritos, fotos, colagens e desenhos. Nesses registros, a boneca aparecia participando de momentos do cotidiano infantil e familiar: conhecendo a casa das meninas e dos meninos, dormindo junto às crianças, participando dos momentos de higiene e alimentação, conhecendo irmãs e irmãos, avós e avôs, animais de estimação e brinquedos diversos, visitando outras instituições frequentadas pelas crianças e desfrutando de momentos prazerosos, como passeios em família, além de ganhar adereços feitos pelas crianças e familiares, tais como colares, pulseiras e presilhas para o cabelo.

O compartilhamento dos registros do diário permitiu uma rica partilha entre o cotidiano particular de cada criança e do coletivo. Durante esses momentos de apreciação e conversa, questões de gênero e a relação com o corpo foram alguns dos temas principais que surgiram. Esse compartilhar, inclusive nos momentos de leitura coletiva do livro, motivou diversas outras experiências comunitárias que possibilitaram a ampliação da reflexão sobre questões pertinentes às relações étnico-raciais, como manifestações culturais, artísticas, identitárias e suas contextualizações históricas, sociais e geográficas.

Figuras 1 e 2: Roda de conversa sobre a visita da Betina (à esquerda) e página do diário da Betina (à direita)



Fonte: acervo das autoras (2017).

Os encontros do projeto *Binha: a boneca que veio de Salvador* aconteceram em 2018, ano em que foi elaborado enquanto atividade de estágio curricular pela estudante de graduação do curso de Licenciatura em Música. Essa atividade foi planejada para as crianças da Unidade com idade entre um e dois anos, tendo como proposta a realização de práticas que relacionassem a educação musical à promoção do reconhecimento e legitimação da história e cultura africana e afro-brasileira, isto é, sob o viés da educação para as relações étnico-raciais.

Inspirado no projeto de *Betina* e permeado pela concepção e conceito de *escrevivência* (EVARISTO, 2008), esse projeto consistiu na elaboração e c(a)(o)ntação da história de uma boneca vinda da capital baiana para apresentar seus costumes, brincadeiras, instrumentos musicais e cantigas infantis características dessa cidade, de maneira criativa e instigante, tendo seu viés pedagógico pautado nos processos para a promoção de uma educação antirracista. Nele também foram abordadas características de Salvador, tais como clima, geografia e manifestações culturais baianas, como a capoeira. É válido salientar que, como se tratou de uma experiência de estágio num curso de formação superior em Música, as atividades desenvolvidas tiveram este elemento como destaque dentro das propostas.

Além da boneca de pano negra com roupas que remetiam a alguns elementos característicos da Bahia, foram utilizados recursos gráficos e musicais para a c(a)(o)ntação: imagens diagramadas organizadas em uma pasta catálogo, com pequenos textos e ilustrações que serviram de cenário para as aventuras de Binha e, ainda, uma música composta pela estudante especialmente para o projeto, cuja letra abordou as situações descritas na própria história. A música em questão foi cantada tendo como instrumento de acompanhamento o cavaquinho, que é muito utilizado nos gêneros musicais e canções populares de Salvador.

A história de Binha possui forte caráter autobiográfico, pois foi inspirada nas experiências da estudante, que nasceu e viveu grande parte de sua vida em Salvador. Podemos afirmar, portanto, que os encontros brincantes oportunizados pelo projeto foram encontros de infâncias.

A cada encontro da personagem com as crianças da turma, novas imagens eram acrescentadas na pasta catálogo. Por conseguinte, uma nova parte da música também era apresentada. Isso significa que a construção e desenvolvimento do enredo da história se deu, portanto, de forma cumulativa e, em todos esses momentos, as crianças puderam pegar e explorar a boneca, as imagens, a pasta, os instrumentos e demais materiais utilizados. A importância desse contato com os materiais vem da consideração de que, na primeiríssima infância, as descobertas e experimentações são feitas com o corpo todo, de maneira multissensorial.

Enquanto experiência de estágio curricular, previsto na ementa da disciplina da graduação como possibilidade dos futuros educadores e educadoras musicais se inserirem no cotidiano do Ensino Básico, o projeto de Binha proporcionou situações para planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades musicais considerando os diferentes componentes curriculares e analisando esse processo com fundamentos na literatura da área de educação, educação para as relações étnico-raciais e educação musical.

Figuras 3 e 4: C(a)(o)ntação da história de Binha (à esquerda) e criança interagindo com os materiais (à direita).



Fonte: acervo das autoras (2018).

Caminhos Possíveis

Ao analisar os projetos realizados, desde os primeiros rascunhos e ideias, até a execução dos mesmos, podemos chegar a múltiplas reflexões e vislumbrar infinitas trilhas a percorrer, pois temos aqui dois exemplos de como é necessário e possível propor práticas pedagógicas que valorizem e legitimem a expressão de diferentes configurações identitárias, através da incorporação de seus elementos e manifestações culturais no cotidiano da Educação Infantil. Essas expressões estão imbricadas em nossa vida em sociedade através de heranças ancestrais que são evidenciadas em nosso(s) jeito(s) de falar, em nossa língua, nas músicas que gostamos de ouvir e dançar, nas comidas típicas de cada lugar e em tantos outros traços e formas que nos constituem.

Ao pensarmos sobre a escolha das personagens, bem como em suas construções, são inúmeras as narrativas possíveis a serem criadas e desenvolvidas para as mesmas; cada elemento que constitui a história pessoal das personagens pode estar pautado em questões que são pertinentes e devem ser consideradas quando pensamos em práticas pedagógicas para uma educação emancipadora em uma sociedade culturalmente diversa, tais como: papéis de gênero, normatividades, pertencimento étnico-racial, relação com a natureza, etarismo, dentre outras.

É imprescindível levantar a discussão sobre o que institui a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade da temática da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos das redes de educação em todo o território brasileiro. E ainda tem um detalhe importante: a Lei prioriza as áreas de Artes, Literatura e História para a abordagem dessa temática, ainda que seja desejável a transversalização da mesma nas diversas áreas do conhecimento. Os dois projetos apresentados e suas construções, então, mostram-se como possibilidades de contemplação disso que é exigido, além de serem acessíveis e adequadas ao contexto, pois se valem de elementos que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil: interações, brincadeiras e contação de histórias.

Ao considerarmos a criança como produtora de cultura, que ressignifica os contextos e produz representações de suas experiências (OLIVEIRA; TEBET, 2010), compreendemos como as metodologias empregadas nos projetos aqui relatados revelam-se potentes, uma vez que possibilitam experiências com o corpo, com a estética, de cuidado consigo e com outras pessoas, brincadeiras, movimentos expressivos, vivências com linguagem oral, escrita, musical, e o contato com diferentes visões de mundo. Além disso, o movimento de desconstruir modos de brincar e de se relacionar com os brinquedos permite que as crianças bem pequenas possam conhecer a si próprias e os(as) outros(as), inventar novos modos de ser e estar, reconhecer possibilidades de se constituir como protagonistas e respeitar os(as) outros(as), num movimento de ampliação de seus repertórios de compreensão da realidade social em que vivem.

Construir espaços para uma educação antirracista é um compromisso que, embora apresente desafios, é extremamente necessário. Abordar o protagonismo negro em histórias infantis é uma das possibilidades, tratando-se do contexto de educação das infâncias, principalmente pela representatividade, por reforçar a construção de configurações identitárias positivas e suscitar o diálogo sobre respeito às diferenças.

Referências

BRANDÃO, Ana. Paula. (coord.). **Saberes e fazeres**: modos de brincar. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, v. 5, 126p.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. 36 p.

EVARISTO, Conceição. Escrivências da Afro-brasilidade: História e Memória. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, p. 1-17, nov. 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. 24 p.

JÚNIOR, Hédio Silva [et al.]. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. 52 p.

OLIVEIRA, Fabiana de.; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A. [et al.] **O Plural da Infância**: aportes da sociologia. – São Carlos: EDUFSCar, 2010. 118p. – (Coleção UAB-UFSCar) p. 21-55.

A linguagem matemática na Educação Infantil: experiências na UAC

Priscila Domingues de Azevedo¹

Durante minha trajetória profissional na UAC pude trabalhar com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de 1, 2, 4 e 5 anos de idade. Muitas vivências e experiências envolveram as diferentes linguagens, dentre elas, a linguagem matemática sempre esteve presente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, e garantir experiências em que as crianças recriem, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciais temporais.

Além desses conceitos, estudos indicam que a criança é capaz também de trabalhar com representações gráficas, tabelas, estimativa e acaso (LOPES, 2003).

A linguagem matemática esteve presente em todos os momentos da rotina da creche e da pré-escola, visto que segundo Tancredi (2004, p. 49 – 50) “ao trabalhar o conhecimento matemático, espera-se que essa não seja uma tarefa com hora marcada, mas que em tudo ele seja explorado”. Isso exige dos professores e professoras planejamento minucioso e um conhecimento bastante grande dos assuntos matemáticos a serem apresentados, discutidos e sistematizados.

¹ Pedagoga, mestre e doutora em Educação; professora efetiva da UAC desde 2014; priazevedo@ufscar.br

Segundo Kuhlmann (2005), ainda não é o momento de sistematizar ou disciplinarizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo com experiências ricas e diversificadas. A vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados. Desta forma, não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.

Tenho utilizado diferentes alternativas metodológicas para trabalhar a linguagem matemática na Educação Infantil: a literatura infantil em conexão com o conhecimento matemático; jogos, brinquedos e brincadeiras - brincadeiras com elementos da natureza, sucata para a exploração do espaço, cor, forma, tamanho e espessura; resolução de problemas não convencionais – com o corpo, a partir do cotidiano, com jogos e brincadeiras, imagens e a partir de um cenário; projetos da turma; e vivências com receitas, rodas cantadas (músicas), caixas surpresas, entre outras.

Percebi com a experiência e a partir do referencial teórico da área (SMOLE, 2003) que a geometria é o primeiro tema que os bebês e crianças bem pequenas vivenciam na Educação Infantil.

Segundo Smole (2003, p. 106), a geometria a ser desenvolvida na Educação Infantil não pode ser uma geometria estática do lápis e papel apenas, nem ao menos estar restrita à identificação de nomes de figuras.

É necessário pensar numa proposta que contemple, simultaneamente, três aspectos para seu pleno desenvolvimento: a organização do esquema corporal, a orientação e percepção espacial e o desenvolvimento de noções geométricas propriamente ditas.

Além disso, o senso de medida aparece nas interações com os bebês e crianças bem pequenas, expressões como: em cima, embaixo, ao lado, dentro, fora, grande, pequeno, alto, baixo, pesado, leve, quente, frio, gelado, rápido, devagar, ontem, hoje, amanhã, depois, agora ajudam as crianças a se familiarizarem com o vocabulário que será importante para sua descoberta de mundo (LORENZATO, 2006).

Quantas experiências gostosas realizadas com o Grupo 1 (crianças de 1 a 2 anos) com o cesto dos tesouros, brincadeira com sucatas, caixas de papelão, quebra-cabeça com caixas de leite de duas peças e com os circuitos! Percebi que é importante que o professor ou professora identifique que conhecimento matemático pode estar presente nos jogos e nas brincadeiras, para assim, auxiliar o bebê e a criança no seu processo de descobrir, entender e aprender aquilo que pertence à cultura da sociedade na qual ela vive (AZEVEDO, 2012).

Nos circuitos, por exemplo, as crianças resolveram problemas com o corpo envolvendo o espaço. Como sabemos, o trabalho com a resolução de problemas facilita a aprendizagem cooperativa e promove a diversidade de pensamento, construção da autonomia e criatividade, possibilitando às crianças um processo constante de comunicação e apropriação de distintos procedimentos matemáticos (LOPES; GRANDO, 2012). Os movimentos de engatinhar, passar por diferentes túneis, com obstáculos, e dividir o espaço com outras crianças podem ser observados nas figuras 1 e 2.

Figuras 1 e 2: Circuito – desafios em túnel



Fonte: Acervo da autora (2019).

Os momentos de guardar os brinquedos, tornaram-se verdadeiros jogos heurísticos, eles foram baseados na livre

exploração de materiais não estruturados, na qual as crianças interagem com diferentes tipos de objetos, formas e materiais em espaços previamente planejados e organizados por mim. Esses jogos favoreceram a construção da autonomia da criança, e, além disso, puderam aprender a separar objetos e brinquedos por categorias e assim classificaram, bonecas com bonecas, carrinhos com carrinhos, bolas com bolas, livros com livros (MAJEM; ÒDNA, 2010). É importante destacarmos que a habilidade de classificar contribui para a construção do conceito de número (LORENZATO, 2006), embora a criança não conte os brinquedos necessariamente, elas estão desenvolvendo o raciocínio lógico matemático ao separarem com diferenças e juntarem por semelhanças.

Além das experiências com crianças de 1 a 3 anos, pude também trabalhar com a turma de crianças de 4 anos. Naquele ano, 2017, as crianças, em roda de conversa falaram que gostariam de aprender sobre carros, então durante um semestre vivenciamos diversas experiências que envolveram as diferentes linguagens, dentre elas a linguagem matemática se destacou.

A partir da coleção de carrinhos *Hot Wheels art cars*, lançada em 2016, encontramos um carrinho pintado em homenagem a obra do artista e pintor Piet Mondrian², as crianças lidaram com figuras geométricas (diferentes retângulos e quadrados), cores primárias e secundárias, uso de régua, tesoura, cola, tinta guache e puderam fazer diferentes releituras de suas obras. Trabalharam coletivamente e fizeram construções bidimensionais e tridimensionais inspiradas no artista com base em diferentes papéis e caixas de papelão, como pode ser observado nas figuras 3 e 4.

² Tornou-se um dos artistas holandeses mais reconhecidos do século XX e virou um símbolo poderoso de modernidade. Se destacou pela expressão na abstração da forma e da cor, com linhas retas, bem definidas e com cores primárias.

Figuras 3 e 4: O projeto Carros do Grupo 4 envolveu o trabalho de releitura de Mondrian – arte, figuras geométricas, espaço, grandezas, medidas e cores.



Fonte: Acervo da autora (2017)

O espírito investigativo do projeto Carros, instigou a curiosidade da turma para saber como um carro funcionava, quais são as diferentes marcas e tamanhos, isso fez com que visitassem o carro da professora, vissem o motor, buzinassem, ligassem o rádio, entrassem no porta-malas. Dentre os diferentes desafios que essa vivência proporcionou às crianças, administrar o número de criança que cabiam de uma só vez dentro do carro, foi uma situação problema importante para a turma resolver.

Na ocasião, as professoras de outras turmas também emprestaram seus carros para as crianças visitarem; isso fez com que elas se questionassem sobre os espaços, as grandezas e as diferentes medidas dos carros.

Outra experiência marcante, foi com as crianças de 5 anos. Naquele ano, 2016, as brincadeiras de faz de conta invadiram nossa turma, dentre elas o supermercado foi entrando aos poucos, a partir de um brinquedo que uma criança levou no dia do brinquedo, uma caixa registradora. Brincar com o dinheiro despertou nas crianças a vontade de montar um grande supermercado na sala. Então, as famílias começaram a ajudar com o envio de embalagens de produtos. Dia a dia separávamos as embalagens em categorias, produtos de higiene, de limpeza,

alimentício, bebidas, doces e salgados. Depois dessa classificação que levou uma semana, começamos a colocar o preço nos produtos, com o apoio de folhetos de supermercado, colocamos os valores, todos em valor redondo de 1 a 10 reais.

As crianças fizeram as etiquetas com os preços, colaram nos produtos com fita, fizeram as moedas de 1 real e usamos as cédulas de dinheiro de brinquedo, como pode ser observado nas figuras 5 e 6.

Figuras 5 e 6: Mesa onde as crianças precificaram os produtos e organização do supermercado.



Fonte: Acervo da autora (2016)

Com os carrinhos de supermercado, algumas crianças viraram clientes e outras funcionárias do supermercado. Essa vivência durou dois meses, elas não queriam desmontar o supermercado e ao brincar, contavam, somavam, davam troco, organizavam produtos, e interagiam entre si. Até o robô, do projeto robótica³, também foi ao supermercado.

³ Em parceria com a empresa PETE, que produz Kit de robótica educacional, as crianças experimentaram a linguagem tecnológica. A intenção foi assumir o potencial de tornar a criança produtora, e não, apenas, consumidora de tecnologia digital, pois a construção e manipulação de robôs podem servir de plataforma para fazer conexões entre as diferentes linguagens científicas.

Figura 7: Robô no supermercado



Fonte: Acervo da autora (2016)

O robô pegava os produtos, a partir da programação feita pelas crianças. A figura 6 mostra ele pegando uma fruta. Sempre coletivamente as crianças lidavam com a linguagem materna, quando faziam lista de compras e liam os rótulos, com a linguagem matemática, ao lidarem com as quantidades de produtos e seus preços, com a linguagem tecnológica com o robô, a caixa registradora e a calculadora. Além disso, temas como consumismo, sustentabilidade, alimentação saudável envolveram as conversas em roda antes ou depois da brincadeira.

Experiências como essas mostram como é possível trabalhar a linguagem matemática de forma articulada no currículo. Todos os bebês e crianças têm o direito de terem vivências e experiências que envolvem o conhecimento matemático. Para isso, as pedagogas, consideradas também educadoras matemáticas, não podem ter medo da matemática. É preciso investir na formação inicial e continuada de professores e professoras para que cada vez mais crianças possam ter ricas experiências, sem o pressuposto da escolarização precoce, respeitando a infância e a criança, a partir de um planejamento, execução e reflexão sobre a própria prática cuidadosa e fundamentada.

Referências

AZEVEDO, Priscila Domingues de Azevedo. **O conhecimento matemático na Educação Infantil**: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. 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>. Acesso em: 01 dez. 2020.

KUHLMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. cap. 3, p. 51-65.

LOPES, Celi A. Espasandin. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. 2003. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOPES, Celi A. Espasandin; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas na educação matemática para a infância. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16. – Didáticas e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, 2012. p. 02-14.

LORENZATO, Sergio. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006. 197 p.

MAJEM, Tere; ÒDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010. 96 p.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Matemática de 0 a 6: figuras e formas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. 163 p.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A matemática na Educação Infantil: algumas ideias. In: PIROLA, Nelson Antonio; AMARO, Fernanda de Oliveira S. T. (Orgs.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Educação Matemática**. UNESP: Pró-reitoria de Graduação, 2004. cap. 3, p. 43-59.



Minha trajetória marca o território.

Ações de saúde na Educação Infantil: algumas possibilidades

Rosa Maria Castilho Martins¹

Desde a sua criação em 1992 a UAC possui profissionais de enfermagem na equipe, sendo que até o ano de 2014 havia uma enfermeira e uma auxiliar de enfermagem. A partir de 2015, com a aposentadoria da auxiliar de enfermagem, a Unidade ficou somente com a enfermeira na equipe. Neste capítulo, pretendo relatar como tem sido a minha atuação junto à equipe, familiares e crianças da UAC.

Além de trazerem a demanda de cuidados diretos às crianças quando elas apresentam intercorrências de saúde, os espaços de Educação Infantil são ambientes propícios para a atuação de profissionais de enfermagem com foco em ações de promoção da saúde e prevenção de agravos. Neste sentido, é possível propor ações que estimulem o aleitamento materno e a alimentação saudável, atividades físicas, os cuidados com o corpo, entre outras (MARANHÃO, 1999). Este trabalho envolve orientações aos familiares, projetos de educação em saúde realizados junto às crianças e ações de formação voltadas à equipe de trabalho.

Em nossa rotina, o primeiro momento de contato com os familiares e a criança se dá no contexto da entrevista de matrícula da criança na UAC, da qual participam a professora da sala, a enfermeira e a nutricionista. Neste momento, já é possível traçar um perfil de saúde da criança que direcionará ações específicas da enfermeira em relação aos cuidados com a criança durante sua permanência na instituição e orientações aos familiares.

¹ Graduação em enfermagem; mestrado e doutorado em Educação; enfermeira da UAC desde 2012; rcmartins@ufscar.br.

Em relação às crianças que são amamentadas, já no momento da admissão, a família é informada de que a UAC promove e apoia a amamentação, independentemente da idade da criança. Neste sentido, a equipe da unidade se disponibiliza a colaborar na manutenção do Aleitamento Materno Exclusivo para as crianças menores de 6 meses, a orientar a família na introdução da Alimentação Complementar Saudável após os 6 meses, a prestar assistência de enfermagem às mães que estejam com dificuldades no processo de aleitamento e, ainda, a orientar o desmame gradual quando as mães decidirem que é o momento propício.

Orientações de saúde aos familiares também são realizadas em outros momentos, tais como: no acompanhamento da vacinação das crianças, no início do processo de desfralde, na suspensão do uso de mamadeiras e chupetas, nas situações em que a criança se encontre com baixo peso ou sobrepeso e quando a criança apresenta alguma alteração de saúde (febre, piolhos, diarreia, obstipação intestinal, cuidados com pequenos ferimentos, etc).

O trabalho educativo com as crianças é realizado através de parceria com as professoras e auxiliares de creche, em projetos e atividades de educação em saúde, propostos pela enfermeira. Estas ações visam a prevenção de agravos à saúde e a promoção da saúde, bem como o estímulo à autonomia da criança. Nestes encontros são abordadas várias temáticas: prevenção de acidentes, escovação de dentes, regras de uso do banheiro, alimentação, aleitamento materno, corpo humano e ioga. Escolhi os três últimos temas para descrever no presente relato.

Aleitamento materno

Até meados da década de 1970 o aleitamento materno sofreu queda importante na sua prevalência, levando à necessidade de se realizar várias intervenções na sociedade como um todo visando o resgate cultural dessa prática (ARAÚJO, 2005). Incluir a temática nas conversas e brincadeiras com as crianças possibilita que elas, desde bem pequenas, desenvolvam a compreensão de que o leite

materno é o melhor alimento para os bebês. Nas vivências propostas, além de abordar questões relativas à amamentação e uso de chupetas e mamadeiras, buscamos mostrar às crianças que meninos e meninas podem cuidar de “bebês” (bonecas), podendo no futuro serem pais e mães que dividem as tarefas de cuidados com os filhos e filhas.

Na sequência descrevo atividades realizadas com as crianças.

Brincando de cuidar de bebê

Preparamos o saguão da UAC com bacias/água, bonecas, toalhas, roupinhas e fraldinhas para bonecas. As crianças do Grupo de 3 anos são convidadas a “cuidar do bebê” em duplas. Neste momento, meninas e meninos se dividem nas tarefas de passar sabão, enxaguar, secar e vestir o “bebê”.

Quando todas as bonecas estão prontas vamos para uma sala onde apresentamos um vídeo montado com a música “Tá na hora de mamar” (PALAVRA CANTADA, 1996), no qual aparecem fotos de vários mamíferos sendo amamentados, sendo a última foto de uma mulher amamentando seu bebê com o pai ao lado. A partir do vídeo fazemos uma conversa sobre os vários animais que apareceram mamando em suas respectivas mães. A foto do bebê sendo amamentado permite conversar com as crianças sobre qual alimento é o melhor para o bebê humano, a “não necessidade” de o bebê usar chupeta e mamadeira, e sobre a participação do pai como apoiador da amamentação.

Ao final, todas são convidadas a brincar de “dar mamá” para o seu “bebê”. O envolvimento na brincadeira é intenso, todas as crianças querem realizar os cuidados com o seu bebê/boneca e ficam muito atentas à conversa sobre mamíferos, fazendo relatos sobre a própria amamentação e de irmãos e irmãs menores.

Figuras 1, 2, 3 e 4: Brincando de cuidar de bebê



Fonte: Acervo da UAC (2017).

Alimentação de bebês

Nesta vivência, uma mãe do berçário da UAC, que esteja amamentando seu bebê e que não ofereça chupeta e mamadeira, é convidada para fazer uma visita, com o seu bebê, para a turma de 4 anos. As crianças são informadas de que receberão essa “visita” e poderão fazer perguntas para a mãe sobre o bebê: que idade tem, o que ele ou ela come, se usa chupeta ou mamadeira, etc.

Durante a conversa, a ideia é que as crianças compreendam que o melhor alimento para os bebês até os 6 meses de idade é o leite da mamãe e que, a partir desta idade, outros alimentos saudáveis podem ser oferecidos. A questão do uso de mamadeira e chupeta também é abordada, com o enfoque de que bebês não precisam destes utensílios.

Para finalizar, a mãe amamenta o bebê para as crianças terem a experiência de verem um bebê sendo amamentado e as crianças são convidadas a fazer um desenho que fica exposto no saguão.

As crianças adoram ter um bebê na sala, fazem perguntas variadas para a mãe e ficam muito curiosas ao verem o bebê mamar na mamãe.

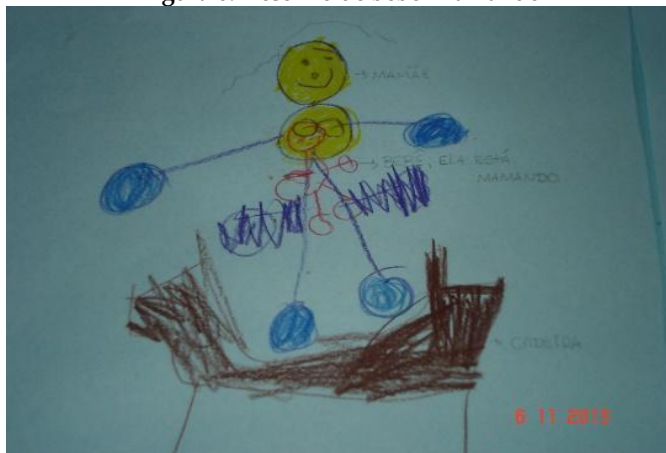
Os desenhos trazem detalhes da vivência, mostrando que as crianças estavam atentas à conversa.

Figura 5: Observando bebê mamar



Fonte: Acervo da UAC (2016).

Figura 6: Desenho de bebê mamando



Fonte: Acervo da autora (2013).

Estudos sobre o corpo humano

Estudar o corpo humano é uma forma da criança se reconhecer e entender suas capacidades e limitações. O projeto Corpo Humano é proposto para turmas de 4 e 5 anos e tem como objetivo contemplar noções sobre o funcionamento do corpo humano, com

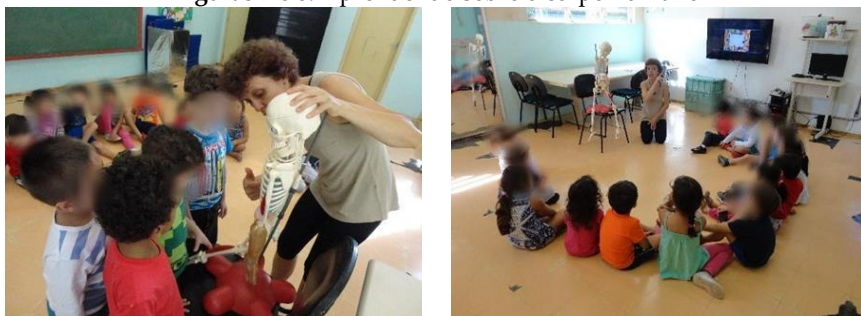
a abordagem de questões pertinentes a cada órgão/sistema no que se refere a promoção da saúde e prevenção de doenças/acidentes.

São realizados 12 encontros nos quais, a partir de um modelo do esqueleto humano e de vídeos educativos, é feita uma conversa sobre órgãos e sistemas que compõem o corpo humano, abordando os seguintes temas: ossos e músculos, respiração, digestão, coração, pele, diferenças sexuais entre homens e mulheres, gestação e parto, questões de gênero, prevenção de violência sexual e cérebro/emoções.

Nessas conversas, são levantadas questões relacionadas aos cuidados com o corpo, hábitos e atitudes para uma vida saudável e como prevenir alguns problemas de saúde. Por exemplo, na temática do sistema digestivo é possível falar de alimentação saudável e reforçar hábitos durante a alimentação com vistas à prevenção de engasgo, tais como: comer devagar, mastigar bem os alimentos e não falar enquanto come.

O uso do esqueleto como estratégia pedagógica desperta o interesse das crianças, aguçando a curiosidade sobre o corpo humano. As crianças participam intensamente das conversas, sendo que, inclusive, tivemos vários relatos de que ensinam os familiares sobre o que aprenderam durante o projeto.

Figuras 7 e 8: Aprendendo sobre o corpo humano



Fonte: Acervo da UAC (2018).

Vivências de Ioga

Sobre a ioga podemos afirmar que esta é uma prática amplamente recomendada no meio adulto devido aos inúmeros benefícios para a saúde física e mental. Nas últimas décadas, essa recomendação se estendeu para o público infantil/juvenil (MASSOLA, 2008; FURLAN, 2012).

Nesta perspectiva, a partir de 2017, após realizar um curso de formação de Ioga para Crianças, inserimos a ioga na rotina das turmas de 4 e 5 anos de idade, uma vez por semana. As vivências de ioga tem como objetivo ampliar o autoconhecimento das crianças em relação a seu corpo, melhorando a noção de espaço, lateralidade, equilíbrio; estimular a cooperação e o respeito entre as crianças; melhorar a percepção da respiração, mostrando que respirar com calma e suavidade nos ajuda a ficar menos agitados e agitadas e, ainda, transmitir mensagens de que levar uma vida simples, ser grato e grata por tudo que tem, respeitar as pessoas e a natureza, são atitudes que podem nos tornar mais felizes e contribuir para um mundo melhor.

As vivências são planejadas na perspectiva de contemplar a realização de posturas de ioga, exercícios de respiração, momentos de relaxamento e alguma mensagem sobre valores éticos. Há sempre um componente lúdico na estratégia, sendo possível usar a contação de histórias, jogos (tabuleiro, memória, baralho de ioga), músicas, bichinhos de pelúcia para vivências sobre a respiração e relaxamento, entre outros.

No mês de junho de cada ano, no qual comemora-se o Dia Mundial da Ioga, convidamos as famílias para participarem de uma prática de ioga junto com suas crianças.

A proposta de uma prática de ioga em que o brincar seja central desperta o interesse das crianças, fazendo com que participem de uma forma prazerosa. Embora as crianças gostem muito dos momentos que envolvam o movimento do corpo, é notório como a maioria delas tem uma boa aceitação quando convidamos para o relaxamento.

Figura 9: Postura da tartaruga.



Figura 10: Massagem



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 11: Relaxamento final



Fonte: Acervo da autora (2017).

Em relação à equipe da Unidade (direção, professoras, auxiliares de creche, estagiárias), periodicamente são realizadas capacitações para que todos e todas estejam preparados e preparadas para agir adequadamente diante das intercorrências de saúde, tais como: febre, vômitos, sangramento de nariz, quedas, traumas, fraturas, convulsões e engasgo.

A equipe de saúde também desenvolveu um material de apoio às demais profissionais, denominado “Orientações para o cuidado com as crianças na UAC”, em que constam orientações gerais sobre cuidados com as crianças (alimentação, higiene, sono, exposição ao sol, etc), cuidados com o ambiente, orientações para

armazenamento/oferta do leite materno em copinho e condutas para a promoção de um ambiente seguro.

Algumas considerações

No Brasil, não são muitas as unidades de Educação Infantil que possuem profissionais de enfermagem na equipe. Em nossa experiência na UAC, é possível perceber que poder contar com o apoio desses profissionais traz benefícios para as crianças, seus familiares e equipe como um todo. As famílias se sentem acolhidas e apoiadas em suas demandas de saúde, a participação das crianças nas atividades educativas contribui para a sua formação nos mais variados aspectos da saúde física, mental e emocional, promovendo a sua autonomia e protagonismo. A equipe, por sua vez, tem um respaldo técnico para lidar com as questões relacionadas à saúde das crianças e a possibilidade de parcerias para os projetos de educação em saúde.

Referências

ARAÚJO, Maria de Fatima Moura. Situação e perspectivas do aleitamento materno no Brasil. In: CARVALHO, M. R. D.; TAMEZ, R. N. **Amamentação: bases científicas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. Cap. 18, p.269-281.

FURLAN, Elisabetta. **Brincando com o yoga**. 2ª ed. São Paulo: Ground, 2012. 140p.

MARANHÃO, Damaris Gomes. Reflexões sobre a participação dos profissionais de enfermagem nas creches. **Acta paul. Enferm;** 12(2):35-46, maio-ago. 1999.

MASSOLA, Maria Ester Azevedo. **Vamos praticar yoga? Yoga para crianças, pais e professores**. São Paulo: PHORTE, 2008. 183 p.

PALAVRA CANTADA. Tá na hora de mamar. 1996. Disponível em: <https://www.kboing.com.br/palavra-cantada/ta-na-hora-de-mamar/>. Acesso: 03 maio 2021.

Entra na roda e ginga-ginga: a Capoeira na Educação Infantil como uma pedagogia descolonizadora

Gilmar Araujo de Oliveira ¹

Thais Fernanda Leite Madeira ²

Quem me ensinou a nadar
Quem me ensinou a nadar
Foi, foi marinheiro
Foi os peixinhos do mar
Quem me ensinou a jogar
Quem me ensinou a jogar
Foi, foi capoeira
Foi, berimbau a tocar...³

Introdução

O relato que aqui apresentamos é referente às experiências vivenciadas com crianças de quatro e cinco à partir de uma proposta pedagógica realizada em 2018 e que integra o projeto de pesquisa e extensão denominado “Brincadeiras e interações na Unidade de Atendimento à Criança” em que buscamos identificar os argumentos e os conteúdos que as crianças matriculadas na UAC utilizavam em suas brincadeiras, nas diferentes faixas etárias, compreendendo este como um momento essencial que possibilita os/as professores a se habilitarem como parceiros das crianças em suas brincadeiras, alavancando as possibilidades de aprendizagens.

¹ Professor de Educação Física, doutorando em Educação UFSCar. Vinculado à UAC 2018-2019. araujodeoliveiragilmar@gmail.com

² Pedagoga, Mestre em Ciências Sociais, Doutora em Sociologia da Educação; professora efetiva da UAC desde 2014. thais.leite@ufscar.br

³ Milton Nascimento. **Peixinhos do mar**. 1980

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão, acompanhávamos de perto o trabalho de cada professora, auxiliando nas atividades, acompanhando a rotina das turmas e propondo jogos e brincadeiras. E foi durante esse processo que decidimos inserir neste projeto de pesquisa e extensão, uma proposta pedagógica através da Capoeira com as crianças tendo com objetivo contribuir com o processo de formação integral da criança, ampliar seus padrões de referências e possibilitar o diálogo sobre a educação das relações étnico raciais, criando novas consciências, produzindo subjetividades e entendendo que a Capoeira contribui para a inserção dos saberes afro-brasileiro e seus valores civilizatórios no espaço educativo.

Inserir a prática da Capoeira na Educação Infantil nos permite problematizar os conhecimentos e conteúdos afro-brasileiros nos espaços de educação, corroborando para a construção de pedagogias descolonizadoras. Incide diretamente na produção de conhecimento e promovendo formas de educação, pautadas em visões de mundo que pensam o mundo a partir de cosmologias assentes nos modos próprios de educar e educar-se fundados e mantidos pela população negra, enegrecendo os espaços educacionais já a partir da Educação Infantil. Enegrecer no sentido de pensar maneiras próprias de negros e negras se porem no mundo. “Enegrecer face-a-face em que negro e branco se empenham, se comunicam, sem deixar de ser o que cada um é” (SILVA, 2013, p. 1), rompendo assim com padrões eurocêntricos como o centro das relações na Educação Infantil e dessa forma, sociabilizar, informar e dialogar sobre os saberes ancestrais da população negra, permitindo a inserção desta cultura no meio educativo formal, criando conhecimento, valorização e respeito aos saberes ancestrais afro-brasileiros.

Soma-se a isto a implementação da Lei 10.639/03, que altera a Lei 9304/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório no currículo da Educação Básica o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Destacamos que o Conselho Nacional de Educação, responsável por regulamentar a

execução do estabelecido na LDB, ao tratar do artigo 26A da Lei 9394/96, por meio do parecer CNE/CP 03/ 2004, que estabelece “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, determina que se estenda a toda as fases da educação - da Educação Infantil ao Ensino Superior – à educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Ademais, destacamos que o trabalho pedagógico com a Capoeira na Educação Infantil se fundamenta em valores civilizatórios afro-brasileiros em que encontramos aportes para infâncias plurais e descolonizadas por meio da oralidade, a circularidade, corporeidade, musicalidade, cooperatividade, ludicidade, sociabilidade. Esses valores

[...] trazem para a educação uma perspectiva de se trabalhar dentro de um ponto de vista decolonial, fora do eixo hegemônico e recheado de paradigmas com referências eurocêntricas, fazendo o deslocamento para fora da colonialidade e da ideologia do branqueamento (OLIVEIRA e GOMES, 2019, p. 29)

Oralidade

É por meio da oralidade que compartilhamos os saberes, utilizamos para isso a música que traz as histórias e memórias das lutas dos negros e negras em território brasileiro. Salieta Trindade (2013) que muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala são carregadas de sentido, de marcas de nossa existência e no universo da Capoeira, se compõe como a principal via de compartilhamento de valores de ancestralidade.

Circularidade

A roda de Capoeira se constitui como espaço pedagógico onde aprendemos-ensinamos- e aprendemos, nos formamos a partir do pensamento circular, começo-meio-começo (SANTOS, 2019).

Temos na roda de Capoeira o movimento, a circularidade, a coletividade que estimula a renovação e partilha dos saberes vivenciados entre crianças e educadores/as, os valores civilizatórios afro-brasileiros e formas descolonizadoras de educar/cuidar na Educação Infantil.

Corporeidade

“O corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante” (TRINDADE, 2013, p. 135). Na Capoeira, o corpo é a materialidade da luta expressa na ginga e que se transforma em agente de resistência a todo tipo de opressão. Ao trabalhar a corporeidade através da Capoeira valorizamos as possibilidades de trocas e encontros; gingando, cantando, ficando de ponta cabeça, rolando, pulando, desmontando corpos idealizados e a aceitação de corpos concretos (TRINDADE, 2013).

Musicalidade

O ritmo, a música, a dança. O movimento são expressões da cultura africana e afro-brasileira, são encontrados em cada parte da vida diária. Na Capoeira não é diferente, sentimos o som e nos movimentamos a partir do pulsar da percussão e do canto que vem da bateria organizada nas rodas de Capoeira, são os toques de berimbau ladainhas e corridos que determinam o modo de se movimentar, sempre dentro de uma cadência.

Ludicidade

O lúdico é inerente às rodas de Capoeira, se expressa através do canto, do jogar e do tocar. Utilizamos todos esses elementos nas atividades de Capoeira. Brincamos com o movimento com o canto,

com os instrumentos de percussão e desse modo celebramos e afirmamos a vida “Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé” (TRINDADE, 2013, p. 136).

Cooperatividade

A cultura afro-brasileira é a cultura do plural (TRINDADE, 2013), nos grupos de Capoeira tudo se estrutura no coletivo, na composição da roda, para manter a energia circulando positivamente. Cada qual tem uma função, a roda só é possível se todos/as estiverem conectados, confluindo. Em cada momento contribuimos de uma forma, seja tocando e cantando diretamente na bateria, seja batendo palmas e cantando enquanto aguardamos nosso momento de jogar, jogando com seu/sua companheira/o de jogo, não se faz nada sozinho/a. Temos como princípios o diálogo, a parceria e a cooperação.

A proposta pedagógica da Capoeira

Consideramos a Capoeira como expressão da cultura do povo negro, com seus valores civilizatórios, que contribui com a formação da infância, permite educar a partir de abordagens metodológicas próprias que podem ser entendidas como “pedagogias descolonizadoras pautadas em valores da cosmologia de mundo afro-brasileiro e africano para a Educação Infantil” (SOUZA, 2016, p. 163-164). Neste sentido, propicia o questionamento das relações adultocêntricas estabelecidas na Educação Infantil, pois segundo essa mesma autora, somos nós os adultos que devemos entrar na lógica da criança, uma vez que já fomos criança e a criança nunca fora adulta.

Escolhemos a quarta-feira para o desenvolvimento das atividades relacionadas à Capoeira. Durante as rodas de conversas perguntamos para as crianças se elas conheciam a Capoeira,

algumas disseram que sim e outras que não conheciam, mas receberam com grande entusiasmo a notícia. E uma ou outra criança demonstrou um movimento ou outro que sabia. Nesta conversa, explicamos para a turma o que é a Capoeira, o horário e dia em que faríamos as brincadeiras de Capoeira, desta forma, organizamos as atividades relacionadas à prática da Capoeira para acontecer uma vez por semana, procurando estabelecer uma rotina clara a fim de facilitar o brincar e o aprendizado da Capoeira, facilitando a percepção infantil de tempo e espaço, aproximando as crianças do conteúdo, criando hábito e familiaridade com as atividades.

Souza, Santiago e Faria (2018, p. 87), indicam que a “arte de ensinar” por meio de muitos mecanismos “torna-se um elemento colonizador por excelência”, não legitimando o estabelecimento de outras formas de criação e anulando a criança em suas múltiplas possibilidades, o que impede as peraltagens poéticas das crianças.

Sistematizamos a roda para diálogos com as crianças, entendendo-a como ambiente de aprendizagem, em que sua organização expressa valores e atitudes que educam. Conceber a roda como espaço pedagógico nos permite ações de orientação às crianças tanto individuais como coletivas, abrimos espaço para legitimar outras possibilidades de criações, construindo uma atmosfera para o viver saudável e integral da criança.

Assim compartilhamos saberes e introduzimos os movimentos mais básicos da Capoeira, como a ginga, cocorinha, o au (estrela) e o rolê (movimento agachado), movimentos expressivos, estimulando as crianças ao exercício da imitação e da criação livre de modo que ela mesma crie seu próprio repertório de movimentos, pois não existe um padrão de movimentos dentro da Capoeira, e sim a Capoeira expressa no corpo de cada um/uma.

Figura 1: Roda de Capoeira



Fonte: acervo dos autores (2019)

Utilizamos também jogos e brincadeiras para vivenciar os movimentos da Capoeira, demonstrando que esta tem uma corporeidade própria que possibilita estar com o outro/a num espaço onde se compartilha o ritual inerente à roda de Capoeira.

Figura 2: Brincadeira com a cadeira para a construção do movimento



Fonte: acervo dos autores (2019)

Então, inserimos a musicalidade, o contato com os instrumentos: berimbau, pandeiro, agogô, caxixi, tambor reco-reco, as palmas e o canto de corridos e ladainhas, músicas pertinentes ao universo da Capoeira.

Figuras 3 a 6 : Musicalização



Fonte: acervo dos autores (2019)

Ritual de canto, de movimentos, de músicas, de tocar instrumentos, do jogo da Capoeira de respeito às pessoas idosas e saberes ancestrais faziam parte dos encontros.

Nos últimos encontros já aconteciam as rodas de Capoeira, onde jogavam as crianças que tinham vontade. Os/as demais batiam palmas e/ou tocavam os instrumentos como o berimbau e o pandeiro que eram passados na roda e tocado por todos/as.

Figura 7: Jogo da Capoeira



Figura 8: Construção da roda



Fonte: acervo dos autores (2019)

Desta maneira construímos relações verdadeiras que possibilitaram o desenvolvimento de ações educativas que contribuam para as relações étnico-raciais, buscando abordagens pedagógicas que pudessem fazer parte da vivência e do cotidiano das crianças na Educação Infantil e por meio de suas características musicais, lúdicas, ancestrais de luta de resistência, fazendo uso, dentro da proposta, de contação de histórias infantis relacionadas a Capoeira e outras literaturas que abordam o tema da cultura afro-brasileira.

Conclusão

A construção de práticas pedagógicas descolonizadoras, principalmente na Educação Infantil, capazes de abordar criticamente o conteúdo a respeito das identidades, histórias, culturas e saberes etnicorraciais é um dos grandes desafios da práxis educacional porque também perpassa pelo reconhecimento de que os currículos não são naturais, mas construções históricas de sujeitos.

Para além da inserção da cultura afro-brasileiras no meio educativo formal, criando conhecimento, valorização e respeito aos saberes ancestrais afro-brasileiros, a Capoeira como prática pedagógica descolonizadora objetivou a conscientização sobre “o outro/a” e sobre “si mesmo”, as subjetividades, as diferenças e, neste sentido, o deslocamento do olhar para a compreensão de distintos modos culturais, de viver, de se pensar, de ser.

Como prática pedagógica, a Capoeira na Educação Infantil também estabeleceu uma relação profundamente crítica em relação à epistemologia educacional dominante no Brasil, neste sentido, buscamos práticas contra hegemônicas, de resistência e levando em consideração o educador/a como um sujeito político e transformador social.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; GOMES, Ana Cristina da Costa. Mulher negra E Educação: A Colonialidade Destrói, Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Reconstroem. **Cadernos de Estudos Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 8, nº. 15, 2019.

ORQUESTRA DE BERIMBAU DO MORRO DO QUEROSENE. Peixinhos do mar. Sinfonia de Arame. 2010. Disponível em: <<https://open.spotify.com/album/6UnFxSKjQkrwcfHD11iyVB?highlight=spotify:track:6WCBNtuIgKW8acWAXOKG8u>>. Acesso em 1 mai. 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2019.

SILVA, Petronilha B. G. **Referências e compreensões teóricas para o estudo de teoria da educação com aportes de africanidades**. São Carlos: Núcleo de Estudos Afro- Brasileiros, 2013. (mimeo).

SOUZA, Ellen de Lima. **Experiências de infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. **As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. In: Trindade, Azoilda Loretto da (Org). **Africanidades brasileiras e educação [livro eletrônico]: Salto para o Futuro.** Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

Vivências no berçário: acolhimento e formação inicial

Mariana Antero Paladini¹
Danitza Dianderas da Silva²

“Venha, venha aqui à sua maneira, trazer leveza para o mundo,
Sorrir banguela, mover ao seu modo, florir nossos olhos de encanto.
Esteja, esteja aqui à sua maneira, leia a vida do seu jeito,
Mostre-nos a leveza de ser criança e permaneça”. Danitza

Estar com bebês é estar dedicada ao seu tempo, tempo específico muito diferente do cronológico. É um tempo para além do tempo do adulto que se acostuma ao tempo corrido. Bebês estão sendo naquele exato momento, no tempo presente a que vivenciam. Permitir-se vivenciar o presente é um desafio no mundo do adulto. Mas sem isso não há possibilidade de escuta e compreensão dos sentidos produzidos por bebês. Estar com bebês numa instituição de Educação Infantil demanda uma série de questões que envolvem conhecê-los(as) e respeitar seus desejos, ouvir e aprender com seus familiares e também contar com parcerias dentro do espaço da sala do berçário e da instituição.

Neste capítulo, dialogamos a respeito do convívio com bebês e a experiência de uma estudante em formação do curso de Pedagogia. Buscamos tecer diálogos por meio da seleção de trechos das narrativas presentes no diário da estagiária e, entre a teoria e a prática, discorrendo e refletindo no que se refere ao acolhimento

¹ Estudante de Pedagogia da UFSCar, estagiária remunerada da UAC entre 2018 e 2020; mali.paladini@gmail.com

² Pedagoga, mestre e doutora em Educação, especialista em Sociologia da Infância; professora EBTT efetiva da UAC desde 2016; danitzads@ufscar.br

nas instituições de Educação Infantil, à autonomia de bebês, à importância da escuta nos berçários e à formação inicial numa perspectiva de colaboração.

Acolhimento e escuta

Vivenciar momentos ao lado de bebês na UAC é um privilégio, pois podemos contar com espaços amplos – sala, dormitório, sala de amamentação, espaço próprio para as refeições de bebês, varanda, além dos demais espaços da unidade que podem ser frequentados por todas as crianças e bebês.

Entrar na sala do berçário a primeira vez foi uma experiência visual também, entender as funções de cada objeto, ver o grande espelho que cobria toda a parede lateral, a varanda de brincar que deixava entrar a luz do parque e toda sua lógica de divisão de salas, a entrada que era também de amamentação, a sala que usávamos dia a dia, a sala do sono, o banheiro trocador, era tudo muito novo pra mim. (Fragmentos do diário da estagiária)

Além do espaço amplo e pensado para bebês, temos a oportunidade de conversar com suas famílias antes de iniciar o acolhimento no berçário e saber quais as percepções delas sobre seus filhos, suas filhas, seus netos(as) e irmãos(ãs) (recebemos todos e todas que queiram acolher o(a) bebê na UAC) em uma conversa inicial entre a professora e a família, junto à coordenadora, enfermeira e nutricionista. O acolhimento ocorre em parceria com essas pessoas, juntamente com outros membros da equipe do berçário, como auxiliar de creche, estagiárias e cozinheiras. Barbosa (2010) pontua aspectos importantes a serem considerados numa instituição de Educação Infantil, dando atenção para o momento do acolhimento:

Construir um ambiente estável de colaboração e um clima de confiança tanto para os bebês como para as suas famílias; Desenvolver as capacidades pessoais do professor de estabelecer uma relação com a criança, que se inicia com um olhar, um sorriso, a oferta de um objeto, para construir, aos poucos, a confiança do bebê nessa nova pessoa e nesse novo ambiente; Realizar

reuniões para apresentar a proposta, as dependências da escola e as pessoas que nela trabalham; Entrevistar os responsáveis, para conhecer o bebê e sua família, seus hábitos e valores; Combinar o processo de inserção da criança na creche: período de tempo, tempo diário de permanência, presença dos familiares, etc. (BARBOSA, 2010, p. 11)

É necessário acolher cada familiar e cada bebê nesse processo pois, geralmente, costuma ser a primeira instituição fora do lar que o(a) bebê frequenta. Dialogar com a família para buscar saber do que gosta, o que o(a) conforta, as brincadeiras e brinquedos favoritos, a forma como dorme, como reage a situações diferentes e etc. é fundamental. Assim como também é essencial escutar e observar os gestos, as reações da face e do corpo, os choros, os sorrisos e os olhares de cada bebê durante o processo de acolhimento.

O acolhimento de bebês não seguia sempre o mesmo rumo, pelo contrário, cada um era de uma forma bem diferente da outra. Um detalhe que não imaginava era que quando se fala em acolhimento não estamos falando apenas do bebê, mas também da família, das outras crianças e da equipe! Por algum motivo achamos que a criança precisa se adaptar à instituição, à rotina e tudo mais, isso acontece claro, mas existe toda uma movimentação de outras pessoas em volta dessa criança também. A família se despede da rotina da casa com o bebê, o caminho e os horários se ajustam, a equipe começa um trabalho investigativo para descobrir qual vivência funciona melhor com essa nova dinâmica, é uma movimentação complexa e de apoios mútuos. Percebi em cada família que ia conhecendo, o quanto uma conversa sobre esse processo era importante. No início os bebês não ficavam o período inteiro, o que ajudava na ambientação, os familiares nos primeiros momentos podiam ficar com a gente dentro da sala, iam se afastando aos poucos da criança [...] O tempo de cada bebê ficar a tarde toda só com a equipe, variava [...] Lógico que sabia que os bebês iam chorar ao se separarem das famílias, mas ver as carinhas com lágrimas nos olhos procurando pelas pessoas que chegaram com eles ali era diferente. É difícil não se envolver na emoção, a vontade era chamar a família para passar o dia todo com a gente e todos ficarem felizes! Até porque ver a família triste também não era fácil. Por outro lado, era incrível ver que, às vezes, em questão de dias a criança já confiava tanto em você, que começava a se sentir confortável para dormir, comer e brincar. (Fragmentos do diário da estagiária)

Estar no berçário é fazer educação e cuidar por meio de muitas mãos, colos, afetos, balbucios, escutas e diálogos. Cada bebê no berçário demanda por parte das educadoras uma entrega que

envolve muitas questões. O espaço do berçário é preparado para recebê-lo(a) de acordo com seus interesses, o som do ambiente, o tom de voz das educadoras, os sorrisos e olhares projetados a cada bebê estão em alerta, atentos e sensíveis às respostas que cada bebê traz. É necessário escutá-los(as) e aprender a interpretar seus sentidos.

Comecei a aprender aí uma das coisas que falando parece simples, mas que não é. Dentro de um convívio com pessoas, precisamos aprender a ver as suas especificidades, conhecer as suas diferenças e respeitar o espaço que elas precisam para conseguirem expressar isso, independentemente da idade, a impressão que tenho é que às vezes esquecemos que bebês e crianças pequenas também são pessoas. (Fragmentos do diário da estagiária)

De acordo com Loris Malaguzzi (RINALDI, 2016), educadores e educadoras trabalham se esforçando para compreender como se dá a aprendizagem da criança, ouvindo suas diferentes linguagens. Escutar significa, dentre outras questões: sensibilizar-se no encontro com o outro. É importante compreender que a escuta não ocorre pelo ouvido, mas com todo o corpo, como com o olhar, com as pausas do tempo, com o movimento. A escuta produz sentidos, ela deve ser interpretada. A escuta não traz respostas, mas constrói questões. Ela traz reciprocidade pois quem escuta é escutado. Escutando você se permite conhecer o desconhecido e valorizá-lo. A escuta demanda um tempo cheio de silêncios e longas pausas.

Escutar nos encoraja a ter curiosidade por bebês e crianças, para compreender seus desejos, dúvidas, interesses e emoções, bem como, estar disponível para elas. Barbier (In: MACHADO; BARBOSA, 1998) sugere que a escuta sensível requer uma abertura holística à relação de totalidade com o outro. Só somos pessoas através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade. Como o ser humano é feito de silêncio e palavra, é necessário estar aberto a compreender o que os gestos e os corpos dizem.

Compreender que bebês possuem conhecimento de si e do mundo é outro aspecto importante ao se trabalhar no berçário, pois assim podemos entender que cada bebê possui seu ritmo natural e

que possui capacidade de desenvolver sua autonomia, tornando-se confiante, feliz e ativo. E para isso cada adulto deve reconhecer que bebês são potentes:

O reconhecimento da competência do bebê no relacionamento com o adulto, assim como a valorização de sua eficácia na iniciativa das atividades livres e autônomas transformam radicalmente o olhar que o adulto tem da criança [...] marcam profundamente a natureza da relação, introduzindo, por parte do adulto o respeito, que se torna um dos componentes principais da relação. Considera-se a criança, desde o início da vida, como um parceiro ativo e inteligente que compreende as coisas, ou as compreenderá se oferecerem, se falam numa linguagem normal e se a comunicam sempre tudo o que diz respeito a ela. (FALK, 2010, p. 41)

No que se refere a comunicar tudo ao(à) bebê, a autora confirma a importância de dizermos o que fazemos com o(a) bebê. Tirá-lo(a) de um espaço sem avisá-lo(a), como se fosse um brinquedo que se puxa de uma máquina, é desconsiderar suas vontades, seus interesses e direitos. Precisamos comunicar o que estamos fazendo ao seu lado, dizer que iremos trocar sua fralda, dar-lhe comida, oferecer um novo brinquedo, passear para determinado lugar, etc. Dialogar com bebês é fundamental. Ainda que não falem, eles(as) balbuciam, respondem com o corpo, com o olhar, com o choro. No momento do banho, por exemplo, devemos comunicar o que estamos fazendo com o(a) bebê, indicando as partes do corpo, solicitando ajuda para vesti-lo(a), dando a oportunidade de que faça parte dos momentos vividos é valorizar sua potência.

Além disso, cada bebê necessita de determinadas condições para realizar seus movimentos, brincadeiras e desejos. Dentre essas relações, está a relação com o adulto, que deve permitir condições de um sentimento de segurança ao(à) bebê:

Por ter desejo de agir, para ser capaz desse aprendizado baseado na atividade autônoma, antes de tudo o bebê tem necessidade de uma relação profunda, que lhe proporcione o sentimento de segurança, condição necessária para um estado afetivo gratificante. Portanto, o estado emocional, a relação que está na base do seu sentimento de segurança, torna possível o desenvolvimento da autonomia. Assim, em primeiro lugar, a criança tem necessidade de uma

relação satisfatória e, ao lado disso, é conveniente para seu bom desenvolvimento dispor também de recursos para ter acesso à experiência da competência, por meio de suas ações autônomas. (TARDOS, 2010, p. 57)

Entendemos que no espaço da instituição de Educação Infantil precisamos estar atentas à proporcionar o sentimento de segurança aos(às) bebês para que tenham autonomia, para que explorem os espaços e realizem novas descobertas, para que a sociabilidade com seus(suas) colegas e educadoras sejam repletos de sentidos, de afetividade e de conquistas.

Formação inicial no contexto do berçário

O estágio nas creches e instituições de Educação Infantil funciona como uma via de mão dupla, idealmente, fundamental para a formação do(a) futuro(a) pedagogo(a). É uma rica oportunidade de presenciar o cotidiano desses espaços e as relações entre equipe e crianças, sem estar na perspectiva de aluno(a) e redefinir seu olhar como futuro(a) educador(a), principalmente, para conectar a teoria com a prática.

A instituição por sua vez pode contar com mais um olhar, um auxílio, um conjunto de experiências e iniciativas que contribuem para renovações articuladas com uma ideia de formação reflexiva e criativa. Em um ambiente de berçário, é comum também este ser o primeiro contato próximo dos(das) estudantes com bebês. No exato momento em que se faz presente no berçário, o(a) futuro(a) professor(a) passa a ser um novo colo, mais um aconchego para bebês e alguém para construir junto.

Pensando um pouco, minha chegada na sala do berçário se parecia com a chegada dos bebês em alguns aspectos, por exemplo, primeiros dias, de maneira acanhada, observamos o lugar novo, cada detalhe nos salta os olhos, mas não nos sentimos confiantes para nos aventurarmos muito. Os sons nos chamam a atenção e tentamos atentamente decifrar cada um e aos poucos vamos nos acostumando com seus padrões. Quando entramos, escolhemos no ambiente um lugar para sentarmos, geralmente perto da professora ou de uma parede que nos propicie bom ângulo de observação, mas não nos movemos tanto pelos arredores. Com o tempo entendi que

esse é um dos primeiros sinais que os bebês mostram que já estão adaptados, eles se movimentam pelo lugar de forma livre e desinibida, mesmo os mais calmos que não costumam “correr”, depois de um período eles nem olham para as professoras e estagiárias buscando aprovação ou segurança, só vão indo até onde podem. O processo é similar a ondas em um lago quando jogamos uma pedra, cada dia cobre um raio maior que a onda anterior. Aos poucos vão explorando partes da sala que estão mais afastadas do adulto referência (claro que nunca longe do nosso alcance de visão). (Fragmentos do diário da estagiária)

Da mesma maneira que o exercício da profissão docente não ocorre sem embasamento teórico, assim deve ser a experiência do(a) estagiário(a). A escola, como um ambiente de ensino e aprendizagem, é por natureza um lugar de pesquisa e investigação, Freire explicita que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro [...]. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2012, p.30).

A vivência de estágio passa pela teorização, observação, questionamento, diálogo e prática, quase da mesma maneira que se desenvolve um experimento seguindo um método científico. Fazer esse conjunto de ações em convivência com crianças menores de três anos necessita de um alinhamento entre o tempo do adulto com o tempo do(a) bebê. A consciência de que o impacto do(a) professor(a), ou do(a) futuro(a) professor(a), vai além de um âmbito pedagógico imediato, torna-se importante neste contexto, uma vez que é preciso “articular o que culturalmente teima em ser fragmentado: pensar-fazer, razão-sensibilidade, desejos-possibilidades” (OSTETTO et all, 2009, p. 177).

Na Educação Infantil é fácil perceber que todo momento é um momento de aprendizagem. [...] Eu não tinha dimensão do quão rico poderia ser, em termos de ensino e aprendizagem, o momento da troca de fraldas. Para quem não tem experiência, essa pode ser uma hora um pouco assustadora, você pode até saber o que fazer na sua mente, mas é diferente quando você está tentando na realidade. Se o bebê está em um momento de desconforto, é mais do que natural que ele chore, por exemplo, se eu chegasse reclamando ou tivesse uma postura negativa ao trocá-lo, querendo ou não, os primeiros contatos daquela criança com os momentos de higiene, cuidado do corpo e intimidade seriam regados de associações ruins. Isso significa que

se eu quero ajudar aquela criança a no futuro valorizar o autocuidado por exemplo, era ali, na troca diária que eu deveria criar um ambiente agradável e confortável para ela. (Fragmentos do diário da estagiária)

As vivências na Educação Infantil apresentam peculiaridades, como por exemplo, existência da necessidade do cuidado e de uma percepção diferente das relações, é preciso pensar a partir da compreensão da aprendizagem como problematização, cuidado e lugar de afeto. Afeto esse que se propaga em todas as relações:

Ao entrarem mais bebês para a turma, ficava mais fácil para eu entender essas peculiaridades do acolhimento. Nesse momento começavam as interações entre eles. Devagar eles iam sorrindo um para o outro, olhando cada dia com mais atenção para os colegas de berçário. Reconheciam com o tempo o choro um do outro, a ponto de nos avisarem (com o olhar ou um gesto). Era muito gostoso presenciar as brincadeiras e as interações, ver que todos brincavam com todos, mas que alguns começavam a mostrar mais afinidades. Os bebês passam a imitar uns aos outros de forma mais clara, além de demonstrarem afeto cada vez mais: abraços, carinhos e até beijos, quando o amigo começava a chorar. (Fragmentos do diário da estagiária)

Nesse cenário, a formação docente também precisa ser reavaliada. Considerando a variedade de especificidades que englobam fatores como: aprender a cuidar, o conhecimento científico e as experiências nas relações com as crianças com as suas culturas - existem diferentes caminhos que o(a) professor(a) em formação pode percorrer até uma prática baseada na liberdade, na sensibilidade, na criatividade e na criticidade.

De acordo com Drumond (2019) os(as) estagiários(as) são convidados(as) a construir, “a partir do desconhecido, um conhecimento que não está definido anteriormente, mas vai sendo elaborado pouco a pouco no contato com a realidade observada e na relação estabelecida com os outros sujeitos envolvidos no contexto dos estágios” (p. 11), sendo assim, o diálogo entre o(a) professor(a) da turma de bebês e crianças e os(as) estagiários(as) é possível e fundamental no trabalho que decorre deste encontro.

Eu já tinha passado pelo primeiro ano de curso e estava caminhando no segundo, então tinha um pouco de conhecimento teórico na área, o primeiro desafio foi

conseguir apurar minha observação. A orientação foi muito importante nesse momento de ponte entre teoria e prática. Enquanto estávamos fazendo alguma coisa, a professora do berçário ia explicando a intenção por trás da ação. Além de pensar no porquê estávamos fazendo aquilo, isso é, qual o objetivo, também existia a reflexão do porquê estamos fazendo de uma maneira específica e não de outra, o que cada forma de agir trazia consigo diretamente ou indiretamente. (Fragmentos do diário da estagiária)

Entendemos que o estágio que concebe o diálogo e a relação de alteridade no espaço da instituição contribui de maneira significativa na formação de futuros(as) professores(as), uma vez que permite uma ação ativa, criativa, sensível e reflexiva na relação entre os sujeitos do contexto vivido. E permite aos protagonistas do berçário, os(as) bebês, serem acolhidos em um espaço pensado para eles(as) e com eles(as).

De acordo Shulman (FERNANDEZ, 2015), a educação como área de estudo veio muito depois de nascer como prática. O ensino e a aprendizagem são movimentos intrínsecos do ser humano que, dentro de uma constante troca, experimenta o mundo em sociedade desde que nasce, primeiro no núcleo familiar, depois na Educação Infantil e em outros ambientes que frequenta.

Bebês e crianças mostram essa relação de alteridade, mesmo não conseguindo explicar o que aprenderam ou como o fazem, a todo momento. Compartilham saberes, na sua própria linguagem com quem está próximo afetivamente, demonstram aos(às) amigos(as) de berçário, por exemplo, como fazer um brinquedo rodar ou como ficar de pé segurando suas mãos.

Bebês estão constantemente aprendendo sobre o mundo, no mundo. O que o mundo é e qual é a sensação de estar nele. Além de se entenderem como sujeitos, como se constituem enquanto bebês que estão sendo e como ele(a) e os outros se relacionam com o mundo, assim como nós.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com bebês. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 11/2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 01/06/2020.

DRUMOND, Viviane. Estágio na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-13, 2019. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso: 18/12/2020.

FALK, Judit. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e relações. In: FALK, Judit (org.) **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. 2ª ed. São Paulo: Editora Omnisciência, 2010. cap. 2. p. 29-43. Coleção Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos.

FERNANDEZ, Carmen. Revisando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) dos professores de Ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte. v. 17, n. 2, p. 500-528, maio-ago./2015. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf>>. Acesso em: 18/12/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MACHADO, Niqueli Streck; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. **Poéisis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Unisul, Tubarão, v. 12, n. 21, jan./jul. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e212018135-153>>. Acesso: 01/06/2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. BROERING, Vânia Maria; FORTKAMP, Eloisa Helena Teixeira. A dimensão estética na formação do professor de Educação Infantil. In: CARVALHO

Diana C.; LATERMAN, I.; GUIMARÃES, L. B.; BORTOLOTTI, N. (Org.). **Experiências Pedagógicas com o ensino e a formação docente**: desafios contemporâneos. Araraquara, Junqueira e Marin Editores, v. 1. p. 165-180, 2009.

RINALDI, Carlina. A Pedagogia da Escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs). **As cem linguagens das crianças**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016. cap. 13.p.239-234. v. 2.

TARDOS Anna. Autonomia e/ou dependência. In: FALK, Judit (org.) **Abordagem Pikler**: Educação Infantil. 2ª ed. São Paulo: Editora Omnisciência, 2010. cap. 4. p. 54-65. Coleção Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos.



A gente se ampara e se acolhe. A gente se afeta.

Planejamento, experiências e vivências com projetos no cotidiano da Educação Infantil

Elisângela Ferreira Sentanin¹

Cada ser humano é um sujeito único com sua forma individualizada de pensar, aprender, agir, interagir e experimentar. As primeiras experiências, muitas vezes, podem contribuir, de forma positiva ou negativa, para o desenvolvimento do indivíduo. Nesse contexto, insere-se um dos papéis da Educação Infantil como responsável por uma formação que proporcione qualidade de vida nos aspectos social, psicológico, cultural e moral.

Com o surgimento de bases epistemológicas que passam a fundamentar uma pedagogia para a infância, as antigas concepções de criança são deixadas de lado, pois os novos paradigmas transcendem toda a história definida até então pela antropologia, sociologia e até da própria psicologia. Sendo assim, resulta a nova concepção de criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, v.1). O documento também destaca a importância de proporcionar diferentes possibilidades interativas, ancoradas em contextos de qualidade.

Vários fatores determinam a qualidade de um programa de Educação Infantil, principalmente com crianças de 0 a 3 anos e, dentre eles, está o respeito aos direitos fundamentais das crianças, tais como: direito às brincadeiras, atenção individualizada, ambiente seguro, estimulante e acolhedor, contato com a natureza, condições de higiene, saúde e alimentação adequada. Nessa etapa da educação é necessário proporcionar atividades que desenvolvam a curiosidade, imaginação, capacidade de expressão,

¹ Doutora em Educação, professora EBTT na UAC/UFSCar desde 2014; elisangelafs@ufscar.br

proteção, afeto, amizade e respeito ao período de adaptação da criança na creche e à identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995). A interação também deve ser um fator imprescindível para o desenvolvimento e, segundo Vygotsky (1988), as interações do adulto com os bebês e as crianças são as bases que corroboram para o seu desenvolvimento.

Percebe-se como a educação para o desenvolvimento dos bebês e crianças é primordial e requer muita responsabilidade, planejamento e formação por parte dos/as professores/as e educadores/as que atuam com essa faixa etária. A sua função deve ser a combinação do afeto e respeito à criança, que por sua vez precisa receber todas as condições necessárias para se desenvolver de modo saudável. Um desenvolvimento saudável está relacionado às condições de interações emocionais seguras e a um ambiente que promova proteção física e situações que ampliem suas experiências. “Interações sustentadoras, afetuosas, com bebês e crianças pequenas, por outro lado, ajudam o sistema nervoso central a crescer adequadamente” (BRAZELTON e GREENSPAN, 2002, p. 23).

Diante deste contexto, é fundamental pensar em propostas pautadas na valorização da infância, pois é importante que as próprias crianças participem do processo de construção do conhecimento. Sendo assim, essas propostas devem ser planejadas de modo que se tornem norteadoras da ação pedagógica e atinjam com êxito os objetivos pretendidos para uma aprendizagem satisfatória e significativa às crianças. Como planejar propostas e vivências fazendo com que a própria criança seja autora do processo?

De acordo com Horn (2008), precisamos pensar em um planejamento que contemple o tempo, espaço e os materiais a serem utilizados. Segundo a autora, quando pensamos nos espaços, conseguimos planejá-lo e organizá-lo de modo que as crianças transitem livremente. Uma vez planejado, é possível refletir e reorganizar grupos para pensar novas formas de interações de acordo com a necessidade das crianças.

Outro ponto importante a ser planejado são os materiais, que são facilitadores das propostas de trabalho e devem ser distintos e estarem

à disposição das crianças. Finalmente, destaca o tempo que deve ser pensado como uma maneira que garanta a execução das atividades.

Além dos pontos destacados acima, Horn e Fiochi (2012) ainda apontam que as rotinas também facilitam a organização do trabalho docente. Os espaços, os materiais e o tempo devem ser contemplados nas rotinas de trabalho. Kramer (2006) aposta na organização da rotina na Educação Infantil, como uma forma de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, porém acredita que essa organização deve ser fundamentada em concepções que priorizem ações e experiências às crianças, para que possam conhecer, explorar, criar, imitar e desenvolver-se plenamente.

A rotina, de certa forma, traz segurança à criança e proporciona um sentimento de estabilidade, pois por meio dela é possível se situar dentro de um contexto social que está presente nos espaços de educação. É mais fácil organizar o tempo, espaço e materiais estabelecendo uma rotina às crianças. Porém, a rotina não deve ser rígida e limitada, mas flexível e prazerosa. Essa organização do cotidiano deve ser discutida e elaborada pelos/as responsáveis na execução (professores/as, crianças, familiares etc). Sendo assim, torna-se viável a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois um trabalho pedagógico requer planejamento e organização de todos/as envolvidos/as.

Partindo das reflexões apresentadas na literatura, podemos pensar em um planejamento na Educação Infantil que contemple algumas etapas importantes.

A primeira etapa consiste no estabelecimento de rotinas. As regularidades dos rituais, as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão o suporte necessário para a criação do novo e maior segurança para a criança. A organização da rotina na Educação Infantil contribui com a percepção da criança quanto à construção do tempo. Sendo assim, ela consegue ter a noção da sequência das ações que serão desenvolvidas no período em que permanecerá na instituição.

Para Zabalza (1998), as rotinas possibilitam o domínio do processo e oferecem efeitos de segurança e autonomia, atuando como organizadoras estruturais dessas experiências cotidianas,

tornando-as previsíveis e substituindo a incerteza do futuro por uma situação de melhor assimilação.

A segunda etapa aponta para a importância da organização do espaço, tempo e materiais. A partir do momento em que se estabelecem as rotinas de trabalho no cotidiano da Educação Infantil, também se inicia o processo de organização do tempo, que deverá dividir-se de acordo com as ações que serão realizadas e pretendidas. Elas são capazes de orientar as crianças no tempo e no espaço e auxiliar os professores em atividades planejadas para o cotidiano.

De acordo com alguns pesquisadores da área, para a organização do tempo, devem-se prever momentos diferenciados que levem em consideração as necessidades biológicas, psicológicas e sociais da criança, inclusive que respeite as suas especificidades (BARBOSA; HORN, 2001).

Mas, aliado ao tempo, está a organização do espaço que deve ser pensado de forma a auxiliar as propostas de trabalho e considerado como um fator importante para uma aprendizagem significativa. O espaço, nesse contexto, não se refere apenas às estruturas e materiais, mas como “um lugar” que pode ser explorado, fazendo com que as crianças levem boas experiências e vivências ao longo da vida. Segundo Horn (2004, p. 35), “o espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular”. Para contribuir com todo o processo destacam-se os materiais, que precisam ser pensados de modo que se tornem significativos e instigantes nas interações com vivências prazerosas. Os materiais precisam ser planejados de acordo com a faixa etária das crianças, estabelecendo interação, manipulação, transformação e combinação. Os materiais proporcionados para experimentação da criança devem apresentar diversos formatos, texturas, tamanhos e cores. Podem fazer parte do ambiente e também serem oferecidos de acordo com as propostas pedagógicas (HORN, 2004).

Após destacar a importância de planejar o cotidiano e as rotinas na Educação Infantil, organizando os espaços, tempo e

materiais, vamos focar na segunda parte da questão levantada, ou seja, como proporcionar vivências fazendo com que a própria criança participe do processo de construção do conhecimento?

Para responder essa questão, pauto-me na proposta dos projetos (BARBOSA, 2008) para crianças, pois acredito que a Pedagogia de Projetos é uma boa opção metodológica na Educação Infantil, por ser um caminho para transformar o espaço infantil em um espaço de construções e vivências significativas para as crianças e bebês. Nesta metodologia, a criança é a protagonista, pois é ouvida quanto aos seus interesses e participa ativamente. Elas inventam, criam, observam e estabelecem relações. Para seguir essa linha, é importante uma adaptação das posturas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as e educadores/as (HORN, 2008).

Segundo Horn e Fochi (2012), os projetos são ferramentas que possibilitam a participação das crianças por meio de investigações, levantamento de hipóteses, descobertas e conhecimentos. Surgem a partir do interesse, pois é necessário compreender que os conhecimentos não são únicos e sim plurais, mas não obedecem a uma hierarquia. Eles devem considerar as histórias das crianças e adultos e serem construídos e determinados pelo tempo, espaço e assunto em questão. Partem de uma situação problema ou da realidade do grupo, do/a professor/a, das famílias/comunidade e despertam o desejo de ação em resposta a interesses e necessidades.

Os projetos pedagógicos têm aspecto de documentação da experiência educativa e podem servir como ferramenta de formação. Os registros diversificados (fotos, produções das crianças, anotações etc) são importantes para avaliar a prática pedagógica e acrescentar novas bibliografias (HORN, 2008)

No projeto, as crianças participam ativamente das etapas de planejamento, investigação, construção, avaliação e socialização do produto gerado pelo grupo. Horn e Fochi (2012) acreditam que, por meio dos projetos, as crianças inventam, criam, observam, estabelecem relações, criam cultura.

A escolha da temática deve partir da necessidade e interesse das crianças e a forma de abordagem deve ser planejada. É possível

que durante o desenvolvimento de um projeto inicial novos projetos e propostas surjam.

Os projetos pedagógicos são adotados em minha prática docente e desenvolvidos conforme interesse e necessidade das crianças e comunidade. As crianças são ouvidas por meio das falas, gostos, ações, brincadeiras e interações, com o objetivo de sondar esses interesses para uma primeira ideia dos projetos iniciais. Esses projetos iniciais, são denominados por mim em minha metodologia, como “projetos desencadeadores”, ou seja, projetos mais amplos que englobam as primeiras sondagens e também as necessidades específicas para a faixa etária. A partir dos projetos desencadeadores, os demais (pequenos e grandes) projetos também surgem.

A seguir, será compartilhada uma experiência de um projeto desenvolvido com crianças de 2 a 3 anos de idade da UAC cujo tema foi desenvolvido a partir da curiosidade e interesse dos pequenos.

Projeto desenvolvido referente à percepção do dia e da noite

O referido projeto surgiu da curiosidade e de questionamentos de crianças a partir do momento que começaram a explorar e questionar situações cotidianas do ambiente em que viviam e, por consequência, este ambiente passou a despertar muitas curiosidades. Então, aproveitou-se esse momento, proporcionando experiências que auxiliassem as crianças a participarem do seu próprio processo de construção do conhecimento.

Dentro deste contexto, destacaram-se os fenômenos naturais “dia e noite” que faziam parte das rotinas e que despertavam a curiosidade da criança. O interesse por esse fenômeno surgiu durante alguns passeios realizados fora da sala de referência, em atividades ao ar livre no campus da UFSCar, no horário da proposta pedagógica dirigida. As crianças apontavam, gesticulavam e algumas falavam sobre as nuvens, os pássaros e aviões no céu, a cor do céu, do sol e até sobre as estrelas e a lua.

Cabe ressaltar, que neste grupo sempre era estabelecida uma rotina diária, que se estruturou com a participação das famílias, professora e crianças (as protagonistas). A partir da rotina diária, as propostas eram planejadas e organizadas, considerando o tempo necessário para cada vivência e os materiais que seriam utilizados.

Tendo em vista tais situações vivenciadas, objetivou-se oportunizar uma experiência específica, por meio de um projeto que priorizou os interesses das crianças, visando oferecer uma percepção sobre os fenômenos cotidianos relacionados ao dia e à noite. Segundo Horn (2008), os projetos podem surgir de uma situação problema, da realidade do grupo ou mesmo de uma situação que envolva uma criança, um grupo, a professora, os familiares ou comunidade, como neste caso.

A primeira vivência proporcionada para o processo de construção do conhecimento foi estimular as crianças a perceberem o dia, com mais detalhe, por meio da observação do céu. Grande parte das propostas foi realizada ao ar livre na própria UAC e no Campus da UFSCar, com a finalidade de proporcionar à criança possibilidades de observação do céu em vários momentos e situações (dias nublados, ensolarados, chuvosos, dentre outros). Esses espaços eram pensados e planejados de modo que a criança tivesse uma experiência significativa deste fenômeno natural (dia).

Figura 1: Céu observado em um dia ensolarado



Fonte: Acervo da autora (2019).

As constantes observações despertaram nas crianças interesse sobre o céu, o sol, nuvens e seus tamanhos, pássaros, a lua aparente durante o dia e aviões que cruzavam o céu. As falas das crianças foram registradas pela professora no caderno de registro do grupo (uma das formas de registro utilizada com a turma).

Posteriormente a essa primeira etapa exploratória, iniciaram-se novas experiências e vivências por meio de outros registros (pinturas, colagem, confecção de binóculos para observação etc). A confecção dos binóculos partiu do interesse das crianças em ter um instrumento para essa prática. Elas tiveram autonomia na ornamentação a partir dos diversos materiais que foram oferecidos e ficaram expostos na sala de referência durante a proposta. Quanto às pinturas e colagens do céu (dia e a noite), as crianças escolheram os instrumentos dentre pincéis, esponjas, rolinhos e tochas. Os materiais para colagem do céu, foram organizados e elencados de acordo com as observações e apontamentos feitos pelas crianças durante o projeto.

Figura 2: Confeção do céu observado durante o dia



Fonte: Acervo da autora (2019)

A cada comentário, observações, questionamentos feitos pelas crianças, eram realizadas rodas de conversas com o objetivo de proporcionar uma vivência e um contato mais próximo do tema, por meio de histórias, imagens, vídeos, passeios, dentre outros.

Além das propostas desenvolvidas na Instituição, iniciaram-se atividades relacionadas à noite. As famílias estabeleceram uma importante parceria nesse projeto, estimulando os/as filhos/as a observarem o céu à noite. Durante um mês, os familiares observaram o céu junto com as crianças e registraram, por meio da escrita, desenhos e de fotos, essas experiências. De posse das informações fornecidas pelas famílias, as crianças eram estimuladas a compartilhar a experiência, a partir dos relatos individuais, nas rodas de conversa. Considerando a fala e percepção das crianças, foi confeccionado o céu observado durante a noite. Essa proposta foi realizada no momento da atividade dirigida e os materiais para a confecção da noite, disponibilizados de acordo com o que foi observado por cada criança.

Figura 3: Confeção do céu observado durante a noite



Fonte: Acervo da autora (2019)

No decorrer do projeto, também foram proporcionadas várias atividades de reflexão com histórias da literatura infantil relacionadas ao tema. E para finalizar o projeto, as crianças tiveram a oportunidade de visitar o observatório da USP de São Carlos e explorarem o céu com riqueza de detalhes e com instrumentos próprios.

Figura 4: Exposição das produções feitas na UAC (dia) e em casa (noite)



Fonte: Acervo da autora (2019)

Os resultados obtidos neste exemplo de projeto demonstram a importância dessas vivências e experiências na Educação Infantil, fazendo com que a criança participe do processo de construção do conhecimento. Para que isso aconteça com sucesso é necessário pensar em uma rotina com um planejamento que contemple o tempo, espaço e os materiais que serão utilizados conforme refletido no texto acima.

Referências

BARBOSA, Maria. Carmen. Silveira. (org) **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.1; il. 2006.

BRAZELTON, T. Berry e GREENSPAN, I. Staley. **As necessidades essenciais das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de Educação Infantil, 1995.

HORN, Maria da Graça. Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HORN, Maria da Graça. Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça; FOCHI, Paulo. Sergio. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: VI SIMPÓSIO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES – NORMAL EM NÍVEL MÉDIO, Foz do Iguaçu, 2012, 26p.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Educação Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2006.

VIGOTSKY, Lev. Semenovitch. **A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALZA, Miguel. Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Como as coisas caem: bebês perguntam, investigam, pesquisam

Clau Fragelli¹
Victoria Ide²

*As bolas correm sozinhas?
Por que elas pulam?
Até onde eu consigo lançar, chutar?
Cabe aqui?
As
coisas
caem
no
chão.
Sempre?
Como?
A água escorre pelas mãos. Pinga. Como a bola?
Bate do chão?
e volta*

claufragelli, 2020

Observar e analisar são importantes processos investigativos. Bebês, ao explorarem materiais, espaços, relações estão em constante investigação. Neste capítulo, exploramos os desdobramentos de um projeto, iniciado a partir da observação dos gostos e práticas cotidianas de bebês realizado durante o ano, especialmente no segundo semestre. A turma da manhã do Berçário 2019 foi composta por oito bebês. Ao final do ano, todos os(as) bebês já tinham um ano completo.

¹ Pedagoga, bacharela em Audiovisual, especialista em História da Arte, mestranda em Terapia Ocupacional, professora efetiva da UAC desde 2014, claufragelli@gmail.com.

² Pedagoga, estagiária curricular da UAC em 2019 durante a graduação, vic.ide@hotmail.com.

O trabalho com bebês prevê particularidades do próprio andamento da rotina, bem como abraça a imprevisibilidade e caos próprios do universo de bebês. Havia uma rotina estabelecida, por se tratar de uma instituição, que acolhe e proporciona segurança. Por outro lado, toda a rotina depende de como os e as bebês se sentem, o que desejam, como reagem, como criam e como constroem. Barbosa (2010) entende bebê para além de uma determinação cronológica, pois considera as influências das experiências culturais nas vidas dos bebês; ao invés de criaturas frágeis e incompletas, são cidadãos de direitos, são potências e criação. “Cada bebê tem um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar.” (BARBOSA, 2010, p.2). E é fundamental a percepção, por parte dos adultos, destas formas de comunicação, de forma a estabelecer uma relação empática e sensível. Esta relação é o alicerce de um trabalho que entende que os bebês são mais que um corpo a ser banhado, trocado, alimentado: o corpo é a maneira dos bebês serem, estarem e agirem no mundo, sua forma de percepção e comunicação (BARBOSA, 2010; TRISTÃO, 2004), seus limites e sua força, seus movimentos e seu descanso. Nossa observação é cotidiana e constante, devemos atentar para todos os momentos que estamos com os e as bebês. Assim, cada etapa da rotina diária oferece suas próprias possibilidades de criação.

Todos os dias, nossas manhãs começavam com a acolhida, momento em que havia diversos materiais à disposição, brinquedos selecionados diariamente que estimulassem diversos aspectos da imaginação, do corpo, da socialização. Em seguida, comíamos uma fruta. Voltávamos para nosso espaço e seguíamos com atividades preparadas de acordo com projetos, vivências e experiências visando a variedade de materiais e espaços, as possibilidades de criação, o compartilhamento, etc. No final da manhã, almoçávamos, nos limpávamos e esperávamos, brincando ou descansando, o momento de ir embora.

Numa turma de berçário, as habilidades mudam rapidamente. Em uma semana, um(a) bebê começa a andar sozinho e com firmeza, outro(a) passa a engatinhar, outro(a) enuncia suas primeiras palavras.

Desta forma, os interesses e necessidades podem ser voláteis e é necessário um olhar sensível para atentar aos detalhes.

Figura 1: Bebê pintando com bisnagas e tinta aguada



Assim que estamos juntos, nos propomos a viver e experimentar o mundo que nos cerca. É nesses momentos que temos à nossa disposição uma diversidade de objetos, brinquedos, brincadeiras, deslocamentos, narrativas, expressividades, musicalidades, poéticas. Tudo que nos cerca pode ser investigado, observado, contemplado, ouvido, cheirado, sentido. Nosso corpo torna-se nossa melhor ferramenta de experimentação e aprendemos a nos apropriar destas sensações, destas experiências, destas inquietações. Aprendemos, juntos, que o espaço é o que fazemos dele. E podemos fazer o que quisermos, nosso espaço é infinito, como o momento que vivemos com toda a intensidade que temos em nós.

Fonte: Acervo das autoras. 2019.

Para poder compreender e comunicar-se com um bebê pequeno, é preciso observar. É por meio de diferentes técnicas de observação —, dirigida, natural, com o uso de máquina fotográfica ou de filmagem — que nos aproximamos do modo como as crianças se relacionam com o mundo e com as outras crianças, produzindo suas vidas. Como não utilizam a palavra falada, é geralmente pela observação crítica, atenta e contínua das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano que o professor acessa os sentimentos e questionamentos das crianças (BARBOSA, 2010, p.10)

De forma geral, os bebês desta turma gostavam de brincar com bolas: chutar, lançar, perseguir, debruçar-se sobre; de brinquedos com botões, que faziam barulhos ao serem apertados; carros e outros brinquedos com rodas; bancos, cadeiras e outros objetos que pudessem ser empurrados; cavalo de plástico do tipo gangorra; chocalhos e garrafas com objetos dentro; músicas cantadas ou tocadas

no rádio, seguidas de movimentos com o corpo, dança; histórias contadas com livros ou com auxílio de fantoches e dedoches.

[...] bebês possuem curiosidade em sentir o mundo de formas diversificadas: pelo toque com as mãos, boca, pés, cabeças; balançando ou batendo os objetos, observando outros bebês, etc. Ao proporcionarmos momentos de vivência espontânea e diversa, os bebês são livres para explorar e criar; experimentar o corpo, o espaço, os materiais e as relações entre eles; reconhecerem-se enquanto grupo e indivíduos produtores de arte, cultura e vida (FRAGELLI et. al., 2017, p. 49).

Conforme as preferências percebidas pela turma, foram desenvolvidas propostas que dialogassem com as intensidades vividas pelos bebês. Os projetos desenvolvidos neste Berçário tinham como premissa narrativas possíveis a partir das relações que o corpo estabelece com os espaços e as pessoas.

Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois, a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento [...] Para a criança, não se trata de ‘preparar o futuro’, mas de esgotar suas possibilidades atuais. (TARDOS & SZANTO-FEDER, 2011, p.42.)

Especificamente, no que diz respeito à proposta pedagógica aqui discutida, observamos interações e reações dos bebês com objetos e líquidos caindo, sendo jogados e/ou percorrendo um caminho. Percebemos que havia curiosidade e divertimento ao *derrubar coisas no chão* (garrafas, frutas, comida, papel, brinquedos, bolas etc.). Os bebês desenvolveram o costume de jogar objetos, rir ou olhar com bastante interesse e fixação para o objeto derrubado, como percorria o chão; ao receber caneca com água para beber, derrubar na mesa e bater as mãos espalhando o líquido, rindo e observando a trajetória da água. São momentos de vida séria, observação, análise, esgotamento de possibilidades, suas e dos materiais. Perceber esses interesses só são possíveis a partir da observação constante do cotidiano: na alimentação, nos momentos de higiene, nos momentos de experiência livre, cada etapa da rotina

Essas brincadeiras de jogar, derrubar, observar, percorrer, escorrer... nos levaram a propor mais vivências, materiais e interações para os e as bebês experimentarem *como as coisas caem*. A livre exploração coletiva de materiais vários leva bebês a construir relações com os pares e com as professoras, pois cada material novo exige confiança dos bebês nas professoras e em si mesmos; proporciona momentos de criação e partilha.

Figura 2: Bebês brincando com águas e potes.



Experimentamos com água, água para lavar, água que se pigmenta, água que refresca, rega, diverte. Água que jorra, corre, faz brotar. Experimentamos a vida. Água é uma maneira de sentir e viver, de aguçar os sentidos e desafiar a motricidade, matéria que escapa pelos dedos, que desliza no corpo, que molha os cabelos.

Fonte: Acervo das autoras. 2019.

Experimentações com água abarcaram: banho, pinturas com tintas aguadas/água colorida, potes com água, lavar as mãos. A diversidade de experiências sensitivas e exploração de materiais úmidos possibilitam bebês explorarem sinestésias, imaginação, abstração, motricidade.

Figura 3: Bebês experimentando bolas diferentes em diversos momentos



Bolas giram, escapam, rolam, voam. Percorrem distâncias, chão, movimento, a atmosfera. Chegam a outras pessoas, cantos, rampas. Ficam longe demais para alcançar. Batem e voltam ao nosso lugar.

Têm diferentes tamanhos, formatos e texturas. Podemos chutar, lançar com as mãos e qualquer outra ação que possamos inventar. São desafios ao corpo, à lógica, à gravidade

Fonte: Acervo das autoras. 2019.

As brincadeiras incluíram: jogar bolas (com as mãos) sozinhos ou em grupos, para cima, para longe, rolar pelo chão; chutar (para um lugar específico ou não); tirar e pôr de diferentes recipientes (cestos, caixas, sacolas); piscina de bolinhas; experimentar uma bola gigante. Experiências que estão vinculadas ao desenvolvimento motor; raciocínio lógico-matemático e intensificação de relações afetivas por meio de brincadeiras coletivas.

Como parte do projeto de intervenção de estágio curricular, compusemos uma *parede sensorial* com garrafas pet em um apoio de papelão fixada à parede, para que os e as bebês – todos(as) andantes naquele momento – pudessem interagir de corpo inteiro com ela. Foi desenhada para que bolas pequenas percorressem trajetos de um apoio ao outro ou direto ao chão. Compreendemos que os bebês ainda poderiam criar suas próprias interações, assim, a flexibilidade do material usado permitia aos bebês puxar, dobrar, flexionar, realizarem outros movimentos que quisessem explorar.

Figura 4: Bebês interagindo com a parede sensorial e bolinhas



Existe um caminho traçado. Existe um caminho criado a cada movimento. Existe afluência, orientação, trilha. Linha. E Fuga. A bola percorre uma trajetória. Ou traca nova rota?

Fonte: Acervo das autoras. 2019.

Os bebês se interessaram por entender a peça. As bolas escolhidas eram grandes demais para que corresse no percurso montado, mas isso não foi um grande problema já que os e as bebês

se ocuparam por experimentar da maneira que podiam, deslizando eles(as) mesmos as bolas de um nível a outro. Um bebê ainda utilizou a flexibilidade dos níveis para fazer da peça uma espécie de catapulta de bolinhas.

O Berçário é o lugar onde Ciência e Arte se encontram. O corpo que sente é o mesmo que investiga. É um corpo que experimenta. Experimenta as experiências ao passo que faz experimentos.

Figura 5: Pintura vivida por bebês, com bisnaga e tinta aguada.

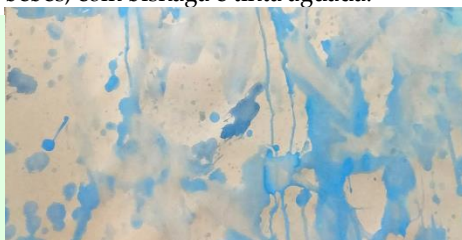
A água escapa. Encaixa. Toma outras formas.

A tinta flui.

A bola corre, mas não se conforma ao pote.

Se eu toco, mudo as direções, os fluxos, os caminhos.

Mas as coisas acabam encontrando o chão.



Fonte: Acervo das autoras. 2019.

O bebê percebe não apenas qualidades apreendidas por um sentido específico – como é o caso da cor, para a visão – mas é sensível a qualidades amodais³ como o ritmo, a intensidade e a velocidade, que atravessam diferentes sentidos. Cabe ressaltar que percepção modal e percepção amodal são duas dimensões que coexistem na mesma experiência [...] As intensidades e os ritmos têm um papel preponderante na propensão e na direção da atenção do bebê (KASTRUP & HERLANIN, 2018, p.123).

³ Percepção modal e amodal estão ligadas às maneiras como percebemos os objetos pelas modalidades sensoriais. Pode-se priorizar uma modalidade sensorial em detrimento de outra, como nossa sociedade baseada na percepção visual, por exemplo. “A percepção amodal é a capacidade “de tomar a informação recebida em uma modalidade sensorial e de alguma maneira traduzi-la para uma outra modalidade sensorial” (STERN, 1985/1992, p.45). Segundo o autor, ela resulta da experiência perceptiva direta. A percepção amodal funciona como uma espécie de base ou fundo da experiência perceptiva. Toda aprendizagem envolvendo as modalidades sensoriais específicas e suas relações lhe é posterior. A percepção em sua dimensão amodal não se dá por meio da visão, audição ou toque, mas sim, por meio de intensidades, formas e padrões temporais, passíveis de serem extraídos de qualquer modalidade sensorial. As transferências modais cruzadas, ou seja, entre os sentidos, são possíveis graças às propriedades amodais que todos eles compartilham” (KASTRUP & HERLANIN, 2018, p.123).

Ou seja, bebês percebem, sentem, vivem o mundo de corpo inteiro. É deste modo que fazem suas pesquisas, indagações, descobertas. Neste sentido, nos propusemos a perceber bebês

[...] de uma outra maneira: ativa[o] por si própria[o] e competente desde o nascimento, rica[o] de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a[o] rodeia. As condições que a[o] rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências (TARDOS & SZANTO-FEDER, 2011, p.41 – inserções das autoras).

Barbosa (2010) argumenta que o senso comum acredita que os bebês não prestam atenção nem se envolvem, quando na verdade se engajam em uma atividade por muito tempo. Um tempo que é próprio dos(as) bebês, de cada bebê. A pressa dos adultos (BARBOSA, 2010) acontece na medida em que se pensa numa infância a ser educada “conforme um modelo” (KOHAN, 2002). No entanto

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes [...] É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2002, n.p. – destaque do autor)

Essas infâncias plurais são-nos mostradas ao passo que nos propomos a observar de maneira sensível. Se nos permitirmos afetar e organizar os tempos e espaços para que os bebês possam afetar e serem afetados. “Como lembra Deleuze (1987), a inteligência participa e tem seu papel no conhecimento e na aprendizagem, mas ela vem sempre depois dos afetos, que nos forcem a pensar com o corpo e a problematizar o que parecia passível de reconhecimento” (KASTRUP & HERLANIN, 2018, p.136).

Os bebês, ao experimentarem como as coisas caem, estão experimentando as leis da física, investigando a lógica da gravidade e como ela opera sobre os diferentes corpos. A

verificação de diferentes possibilidades é repetida, refeita, reimaginada, reinventada. Bebês operam sobre a realidade e a realidade (física, material) opera sobre eles: coisas caem sempre – esse é o imperativo físico. Mas cada coisa cai do seu jeito, na sua trajetória, na sua relação com os outros corpos, com o espaço, com o ar. Experimentar de diferentes formas é fazer sua própria investigação. Ao experimentar a Ciência, bebês vivem a Arte pelo percurso, pela água que flui, pela tinta que se espalha, pela bola que rola pelo chão, pelo traçado, pela poética do próprio corpo. Ao experimentar a Arte de construir, interferir, criar, bebês vivem a Ciência dos materiais, dos espaços e dos tempos.

É pela intensidade dos afetos que bebês podem descobrir o mundo. Com e pelo o corpo, na experimentação e produção constantes. A partir da percepção amodal, desde que não conformados por nós em nossa observação constante, bebês podem viver a “infância como revolução”. Na descoberta das rupturas e trajetórias do mundo que os cerca, os bebês investigam, conhecem, aprendem, vivem.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da Ação Pedagógica com Bebês**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1 – Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-17. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file#:~:text=Uma especificidadedapedagogiacom,crianinteragircomelas](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file#:~:text=Uma%20especificidadedapedagogiacom,crianinteragircomelas)>. Acesso em 3 mai. 2021.

FRAGELLI, Maria Claudia Bullio; DA SILVA, Danitza Dianderas; MEIRA, Gabriela; GODOY, Julia; ROCHA, Fabiana de Oliveira M. “Sons do Mundo - experimentações e produções sonoras por bebês”. V Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação

Infantil – Políticas e Práticas de Resistências. UFSCar. Set/ 2017. **Anais...** São Carlos, 2016. p.48-49. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3inCMpNt_NNeC1fd1IwdE81Z0VzVEVpVmFjVzdnTzVlcGln/view?resourcekey=0-N70YRc63QNqBsvFGdhxohQ> . Acesso em: 09/06/2021.

KASTRUP, Virginia; HERLANIN, Caio. A Atenção Conjunta e o Bebê Cartógrafo: a cognição no Plano dos Afetos. **Ayvu Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 05, n. 01, Dez 2018, p. 117-139. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27403>>. Acesso em 3 mai. 2021

KOHAN, Walter Omar. A Infância da Educação: o Conceito de Devir-Criança. **Educação Pública**. v. 2, Ed. 1 – janeiro de 2002. Não paginado. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca#:~:text=DevirDcrianCAaACassimsemserconvidadaouantecipada>>. Acesso em 3 mai. 2021

TARDOS, Anna, SZANTO-FEDER, Agnes. O que é a Autonomia na Primeira Infância? In: FALK, Judit. **Educar os Três Primeiros Anos**: a experiência de Lóczy. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p.39-52.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser Professora de Bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, ed. 9, jan-jun 2004. p. 1-14. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360>>. Acesso em 3 mai. 2021.

A formação docente por meio da prática de estágio na UAC: um relato de experiência sobre diálogo e autonomia

Rafaela Maria Rodrigues¹

Enayton Lucas Perassoli Silveira²

Amanda de Carvalho³

A formação docente durante os cursos de licenciatura acontece de muitas formas, uma delas ocorre por meio de estágios. Para pedagogia, atuar em conjunto com o professorado experiente e aprender como estabelecer uma relação pedagógica com as crianças torna-se fundamental para o processo formativo do/a estudante, pois com a prática compreende-se a teoria, ambas indissociáveis. Desta maneira, a seguir, apresenta-se um relato de experiência baseado nos estágios das autoras e do autor, com a intenção de relatar percepções sobre o cotidiano da unidade em consonância com reflexões de docentes em formação.

A UAC possibilita que estudantes integrem o espaço da educação infantil, proporcionando o contato com a realidade e os desafios da profissão. Neste sentido, na unidade, a relação com todas as pessoas que compõem o corpo da unidade fomentava a reflexão e a formação constante. As professoras ensinavam o aprimoramento da prática e da didática e também como ser uma pessoa de referência para a turma. Desta forma, com as crianças, se

¹ Pedagoga e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), estagiária remunerada da UAC entre 2016 e 2017; rafaelamrodz@gmail.com

² Estudante de graduação em Pedagogia pela UFSCar, estagiário remunerado da UAC entre 2019 e 2021; enayton@ufscar.br

³ Estudante de graduação em Pedagogia pela UFSCar, estagiária remunerada da UAC entre 2019 e 2021; camanda@ufscar.br

ensinava e se aprendia uma gama de conhecimentos simultâneos: ouvir, acolher e dialogar são ações que se destacaram diante da responsabilidade de atuação na Educação Infantil.

Além disso, a partir da observação das pessoas autoras deste texto, enquanto estagiárias e estagiário da UAC, com a coordenação da instituição pôde-se sonhar e projetar o ambiente infantil por meio de projetos pedagógicos e políticos, a fim de alcançar uma educação igualitária e inclusiva. Ademais, as interações entre pares nos estágios, foram imprescindíveis para compreensão das ações pedagógicas por meio do compartilhamento de anseios, dúvidas, tentativas e práticas.

Sendo assim, com os demais profissionais escolares, foi possível aprender que a prática docente está em constante elaboração por meio da interação com todas as pessoas. Tancredi (2009) expõe que as pesquisas indicam que a aprendizagem na docência se constrói bem antes da preparação formal e tem continuidade durante a vida toda. Para essa autora, todas as pessoas que compartilham do cotidiano com professores e professoras são potencializadores de aprendizagem. Neste sentido, as bases de conhecimento do professorado derivam de um aprendizado e interação formal e não formal ao longo da vida, que influenciam e atravessam a prática docente.

Em nossa profissão, o estudo não acaba no final da graduação ou mesmo, por exemplo, após a conclusão de um doutorado, pois as palavras docência, formação e reflexão formam um elo que demanda aperfeiçoamento constante. Para Reali e Reyes (2009), a reflexão docente consiste em um processo de atribuição de significados e está diretamente ligada à aprendizagem continuada. Visto que a sociedade passa por transformações, com o professorado não seria diferente, torna-se preciso acompanhar as mudanças sociais, a fim de melhorar a prática.

Gostaríamos ainda de ressaltar a importância da presença e da valorização de diversas culturas no espaço da educação infantil, pois tais especificidades fortaleceram a aprendizagem e proporcionaram diferentes interações: o contato com pensamentos,

crenças e vivências contribui para a forma que aprendemos e vemos a sociedade ao redor. Sendo assim, a valorização por parte da instituição das diversas culturas, ao promover discussões sobre raça e gênero, pôde também prevenir violências, na medida em que fomentaram o respeito e a igualdade de direitos entre todos e todas.

Ainda sobre as interações como fonte de conhecimento, Tancredi (2009) expõe que uma instituição não pode sozinha formar seus professores e professoras, sendo necessário o envolvimento da comunidade, famílias, outras unidades, escolas e instituições, bem como, dos órgãos educacionais do país. Desta maneira, vislumbramos que a UAC desenvolveu tais parcerias, e que essas interações são chaves para desencadear o processo de ensino e aprendizagem, principalmente em união com os familiares, integrando-os em suas atividades, projetos e comemorações.

Por conseguinte, diante da compreensão das pessoas autoras do texto, durante o tempo em que estagiaram na UAC, pode-se dizer que as relações cotidianas da UAC foram pautadas na Comunicação Não-Violenta (CNV), conceito desenvolvido pelo psicólogo Marshall Rosenberg (2006) que consiste na comunicação pacífica e empática com o outro, priorizando as falas, a autonomia e a escuta, seus desejos e sentimentos. Desta maneira, a CNV concomitantemente com o diálogo igualitário, tornou o ambiente próspero para interações saudáveis e frutíferas, além de ser um instrumento necessário para a aprendizagem.

Dito isso, o curso de pedagogia oferece instrumentos para a atuação de professoras e professores, dos quais podemos chamar de teorias da aprendizagem, do ensino, do desenvolvimento, dentre outras. Tais instrumentos formativos são base para orientar as práticas docentes nas instituições.

Durante o percurso do curso de licenciatura em pedagogia, frequentemente se escuta sobre a árdua rotina de estudos de professores e professoras já em exercício da profissão para poder cada vez mais terem o domínio de conhecimentos, ação imprescindível especialmente para essa carreira, ou mesmo o pensamento de que na prática a teoria pode ser outra. Como

expressado anteriormente, o encerramento do curso não significa o alcance de um ponto de chegada, pelo contrário, torna-se importante o exercício de revisitar, aprofundar e até mesmo ressignificar conhecimentos apreendidos durante o curso.

Considera-se o estágio, sendo ele obrigatório ou não-obrigatório, como um período de extrema importância para que as/os estudantes vivenciem todas essas teorias e conhecimentos apreendidos na prática, pois por meio dele viabiliza-se a experiência de contato direto com a rotina tanto dos/as profissionais da educação quanto das/os estudantes, com as relações estabelecidas nesse âmbito, com as práticas de docentes já experientes e com o impacto dessas práticas para o processo de ensino-aprendizagem das/os estudantes. A experiência do estágio proporcionou diversas reflexões e auxiliou na construção da percepção que “a teoria tem consequências”, como disse Thompson (1979 *apud* MORAES, 2008, p. 381)⁴. A utilização de qualquer teoria ou ter uma interpretação equivocada de uma teoria, por exemplo, são aspectos refletidos na prática e que impactam diretamente todos e todas.

Para além da análise da escolha das teorias que fundamentarão as práticas docentes e do cuidado com o ato de colocar essas teorias em prática, foi preciso também realizar reflexões constantes acerca das próprias práticas, ou seja, a criticidade tornou-se crucial nesse processo. Freire (2004, p. 12), alerta para o fato de que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2004, p. 12).

Foi possível observar, por parte da UAC para com as crianças, a preocupação e o cuidado ao realizar o movimento de transposição da teoria para a realidade em suas práticas. Todo o acompanhamento das crianças pelos/as docentes e profissionais da

⁴Entrevista concedida por MORAES, Maria Célia Marcondes de, em 30 de junho de 2003. Entrevistador: Lucídio Bianchette e Ana Maria Netto Machado. Entrevista publicada na Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.

educação da instituição foi decisivo, considera-se a identificação e compreensão do contexto das crianças, de suas dificuldades, dos saberes que as crianças possuem e das demandas que elas trazem antes do planejamento e da execução de ações; percebemos também que o diálogo e a relação com as famílias na UAC se davam de forma direta, constante e se fortaleceram cada vez mais, o que auxiliava na identificação e compreensão desses aspectos e no planejamento e execução de ações de todos e todas.

Desta maneira, o estágio na UAC foi uma oportunidade essencial para a construção pessoal do senso de responsabilidade, do pressuposto de que cada ação impacta diretamente na vida das crianças e de que a articulação da teoria e da prática deve considerar majoritariamente as próprias crianças e as suas realidades e demandas.

Consideramos, em nossa vivência neste estágio, que o diálogo perpassou toda a relação existente na UAC e que essa relação foi sempre pautada numa horizontalidade entre a criança e o adulto, o que permitiu gerar um ambiente harmônico na unidade e uma percepção concreta do mundo em cada indivíduo que nela atua, seja nas relações subjetivas ou nas relações intersubjetivas, demonstrando e afirmando que nunca há um “eu” sem um “nós”. Nesse seguimento, aponta-se um outro fator importante deste processo relacional: a autonomia.

Quando adentramos o espaço da UAC, no exercício do estágio, observou-se o quanto a autonomia se faz presente no desenvolvimento das crianças que lá crescem, pois:

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMI, 1990, p. 74).

Esses processos de tomadas de decisões ao qual nos referimos, se tornava uma resposta do indivíduo às informações a sua volta, levando-o tanto ao descobrimento de si e do mundo, quanto ao contínuo processo de aprendizagem que irá acompanhá-lo durante toda a sua existência. O dinamismo na relação entre as professoras e as crianças, as crianças e seus pares, revelaram um comportamento igualitário marcado pela autonomia, despertando em cada criança, independentemente de sua faixa etária, o desejo de se aventurar no conhecimento do mundo, no descobrimento da vida. Acrescenta-se também, tendo em vista a riqueza de informações disponibilizadas na UAC, que o ambiente proporcionou não apenas às crianças, mas a todos e todas que nela adentram, o contato com uma cultura multifacetada.

Pode-se dizer que a autonomia, nesse sentido, tornou-se uma fonte poderosa de descobertas e de aprendizagens, pois foi por meio dela que se estabelece uma conexão que foi ao mesmo tempo libertadora e disciplinar. Ressalta-se que a autonomia, como já dissemos, não diz respeito a uma liberdade vaga que faz com que os envolvidos e as envolvidas alcem voos para qualquer destino. Esse movimento, autônomo e dialógico, foi a garantia de uma aprendizagem cada vez mais efetiva, uma vez que

[...] a autonomia não é aprendida: ela é construída ao longo do desenvolvimento, e essa construção só é possível no ambiente escolar se os mediadores estiverem atentos para esse aspecto do desenvolvimento, pois o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança (LIMA, s.d., p. 5).

Vários são os exemplos diários que elucidaram o movimento de que aqui falamos e que são observados constantemente por nós estagiárias e estagiário que vivenciaram a UAC: o manuseio de materiais do cotidiano para a realização de vivências; momentos de descontração do corpo em movimento; a interação entre turmas distintas que permite uma consciência ampliada acerca de um “eu” e de um “outro”; o cuidado e a responsabilidade em ajudar, auxiliar e cuidar de seus próprios pares. Foram nessas experiências, que

todos e todas tornaram-se capazes de interagir de modo igualitário e dialógico, pois juntos e juntas aprenderam o valor da liberdade.

Durante o estágio na UAC, também pudemos ser parte das interações neste ambiente, desempenhando ações que valorizaram cada criança em suas especificidades, na medida em que se viabilizaram espaços seguros e acolhedores com falas e sentimentos. Além disso, ao mesmo tempo em que aprendemos, consolidamos também o nosso próprio processo formativo docente e pessoal, pois tais experiências reverberaram na transformação social e nas práticas educativas.

Em síntese, pode-se dizer que a vivência na UAC nos ensinou o que por vezes não foi previsto na teoria. O contato cotidiano com a Educação Infantil construiu e desmoronou expectativas anteriormente criadas. Nesse sentido, ao longo deste relato, ao refletirmos sobre as vivências que permearam nossa formação docente, retomamos Freire (2002, p.12), ao dizer que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Na função de estagiárias e estagiário, construímos saberes, sentimentos e principalmente sensibilidades nas múltiplas interações em relação ao ensinar na Educação Infantil e sendo assim, concretizou-se uma importante parcela formativa do que somos e seremos enquanto educadoras e educador.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002. 149 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 54p.

KAMI, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira. **Educação infantil:** as rotinas no desenvolvimento da autonomia. S.d. Disponível em: <http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt1/gt1_18.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo. Unidade 2. **A reflexão e a docência.** In. Reflexões sobre o fazer docente. São Carlos: EdUFSCar, 2009. pp. 25-37. Disponível em: <http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2749/1/Pe_Reali_FazerDocente.pdf>. Acesso em: 3 out. 2020.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta:** Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização:** elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009. Capítulo I. Disponível em:<http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2658/1/Pe_Regina_AprendizagemDocencia>. Acesso em: 30 set. 2020.



Eu me procuro e me encontro.

Educação Especial: relato de experiências educacionais inclusivas

Jéssica Souza Coutinho Belga¹
Thais Fernanda Leite Madeira²

Introdução

A inclusão educacional das pessoas com deficiência nos indaga e propõe desafios cotidianos de criar estratégias pedagógicas que permitam, a todas as crianças, construir aprendizagens efetivas, em tempos e ritmos diferentes.

Historicamente, a educação de pessoas com deficiência teve sua origem no campo da saúde e da assistência, fundada nos modelos da institucionalização, da proteção e correção do déficit, excluindo-as do ambiente familiar.

A história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais tem se caracterizado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes argumentos, dependendo do momento histórico focalizado. No decorrer da História da Humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas. (ARANHA, 2005, p. 5)

Somente a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948) fica assegurado o direito à educação fundamental para todos e

¹ Graduada em Educação Especial pela UFSCar. Foi estagiária na UAC/UFSCar durante os anos de 2017 a 2019.

² Doutora em Sociologia e Mestre em Ciências Sociais pela UFSCar. Pós graduada em Neuropsicopedagogia. É professora efetiva do EBBT na UAC/UFSCar desde 2014.

todas, inclusive as pessoas com deficiência, tendo como objetivo o desenvolvimento pleno da personalidade humana.

Atualmente, fruto de lutas de diferentes atores sociais (institucionais, políticos, familiares), as pessoas com deficiência possuem a garantia de direitos, dentre eles, o direito à educação. O acesso e permanência é garantido pela legislação brasileira, através de leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão e que provocam possibilidades significativas de mudanças para o contexto educacional brasileiro, inclusive aos estudantes com deficiência.

No entanto, quem são de fato as pessoas/os estudantes com deficiência? Conforme as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são consideradas pessoas com deficiência aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e comunidade. Ou seja, são as pessoas com deficiência visual, auditiva, física, intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.

Neste sentido, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva não se constitui em educação segregada ou paralela, é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, com a função de complementar e suplementar o currículo escolar.

Dessa forma, a Educação Especial, de acordo com a atual Política do MEC, deve assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil à Superior, definido pelo Decreto Federal 7.611/11, no § 1º do Art. 2º, alíneas I e II como:

(...) conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar a formação dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, como apoio permanente e limitado, no tempo e na frequência dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais, doravante denominadas pela sigla SRM; ou

II - suplementar a formação de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2011).

Especificamente, na Unidade de Atendimento à Criança da UFSCar, a Educação Especial tem a organização de atendimento como forma de integração plena sem o apoio de sala de recursos, ou seja, não oferece o atendimento educacional especializado, por não possuir profissionais habilitados para este modelo de ensino, por alguns outros motivos.

É importante ressaltar que a unidade recebeu apenas uma estagiária remunerada até o momento, permanecendo por dois anos. Atualmente a unidade conta somente com estagiários da Educação Especial para realização de estágio obrigatório, neste sentido o trabalho na UAC se realiza de outra forma. O trabalho é focado na colaboração entre a professora da turma e estagiária(o) da Educação Especial, junto a todas as crianças da turma.

Diante da demanda e a fim de auxiliar na superação de barreiras, criamos um grupo de estudo entre as autoras deste artigo e a participação de uma professora do Departamento de Educação Especial da UFSCar e uma professora da unidade a qual também possuía um criança com deficiência visual em sala. Neste grupo discutimos sobre a teoria e a prática, realizando leituras de artigos da área, conversas sobre adaptação de materiais, brinquedos e espaços, além da confecção de recursos para as crianças. Portanto, aqui temos o objetivo de relatar as adaptações e vivências realizadas para/com as crianças Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Processo de adaptação escolar e reconhecimento do espaço por uma criança com deficiência visual

Um novo ano letivo havia começado e todas as crianças estavam em processo de adaptação. Como em todos os anos, muitas mudanças ocorrem, novas crianças, nova professora e novas estagiárias, todos se conhecendo e estabelecendo novas relações. Neste momento também

estava em adaptação uma criança com deficiência visual, com perda total da visão desde o nascimento.

Em seus primeiros momentos de adaptação a criança se sentia mais confortável com a presença de sua mãe. Rapoport (2005) aponta que neste processo é aconselhável que os responsáveis participem e permaneçam dentro da sala nos primeiros dias, mas assim que possível se retire para um local próximo à sala de referência e aos poucos ir se afastando até que sua permanência não seja mais necessária. Sendo assim, a criança passava mais tempo com a mãe e a professora para que pudesse se acostumar com o espaço e as novas mudanças, possibilitando conhecer um pouco mais sobre a criança e suas preferências.

O diálogo contínuo e a participação da família no projeto educacional são fatores preponderantes para o atendimento às necessidades específicas e o sucesso na inclusão das crianças com deficiência visual em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2006, p.15)

As crianças já sabiam da chegada de uma nova criança e foram se aproximando aos poucos. Gradativamente a criança com deficiência visual foi se acostumando com a presença dos amigos e amigas de sala e estagiárias, sendo possível realizar transições, fazendo com que a criança passasse menos tempo com sua mãe e mais tempo com a professora e estagiárias. A criança transmitia estar insegura com o espaço, pessoas novas e com o barulho que a incomodava já que possui uma audição mais sensível, sendo estes fatores totalmente compreensíveis. Aos poucos, apresentamos os espaços da instituição à ela por meio de uma descrição detalhada, transformando o que se encontra no formato visual em palavras facilitando a sua compreensão.

Nos momentos de refeição, a criança não se sentia confortável no ambiente, pois era um momento em que as crianças se reuniam, produzindo muitos ruídos fazendo com que se incomodasse e com isso não se alimentava bem, querendo ficar somente no colo. Com a descrição do espaço, foi possível a criação de uma nova intervenção para a mudança de comportamento naquele espaço.

Para a criança cega e de baixa visão, a leitura de mundo não pode ser feita apenas pela exploração concreta dos objetos que toca e a cerca no mundo real. Elas necessitam ter acesso e vivenciar o mundo da fantasia, do faz de conta, da linguagem simbólica, da estética, da arte para que desenvolvam a imaginação e a criatividade (BRASIL, 2006, p. 47).

Figuras 1 e 2: Criança com deficiência visual e estagiária realizando atividade em sala de aula



Fonte: Arquivo das autoras (2019)

A criança recebeu o acompanhamento da estagiária de Educação Especial em alguns dias da semana, assim junto a ela criamos um cenário imaginativo, onde o espaço nomeado de Saguão e os utensílios para refeição falavam com a criança, o que gerou um resultado positivo. Nos momentos em que passamos a ir ao local a mesma demonstrava interesse no diálogo, o que possibilitou a criação de novas histórias e novas experiências, que realizasse as refeições e aos poucos experimentar coisas novas. Apesar de sua preferência pelo colo onde se sentia segura, a cadeira começou a ser utilizada neste momento com maior frequência, além de uma maior exploração do ambiente.

A grande limitação que a deficiência visual impõe ao processo de desenvolvimento e aprendizagem diz respeito ao controle do ambiente, organização e orientação no espaço. A criança necessitará de ajuda, pistas, pontos de referência e orientação para poder mover-se com autonomia no espaço (BRASIL, 2006, p.44)

Aos poucos começamos a utilizar o som de nossas vozes quando a criança nos procurava, por exemplo quando brincava no chão e gostaria de ir até a professora andando, era oferecido o recurso sonoro, pistas com instruções sobre o espaço e localização, incentivando sua autonomia e conhecimento do espaço. Agir autonomamente é fundamental para uma criança com deficiência visual, pois o movimento é a fonte da ação, da experiência, da integração sensorial, da aprendizagem e construção do conhecimento (BRASIL, 2006, p.20).

Brinquedos e Brincadeiras com as crianças Público Alvo da Educação Especial

Além da criança cega, também tivemos uma criança com autismo (Transtorno do Espectro Autista). A criança não se comunicava por meio verbal, o que possibilitou a iniciação da comunicação alternativa. A criança por não se comunicar verbalmente, não interagiu muito com a turma, sendo algo relacionado ao autismo, visto que,

Esse transtorno resulta de alterações neurocognitivas no desenvolvimento da criança. As quais são expressas por meio da emissão de diferentes comportamentos a saber: dificuldade na fala e comunicação, dificuldade em expressar sentimentos, pouco ou nenhum contato visual, isolamento, ausência de atenção compartilhada, dificuldade em fazer amizades e estabelecer vínculos afetivos, déficits na reciprocidade sócio-emocional, emissão de comportamentos em padrões repetitivos, dentre outros (Peixoto, 2019, p. 32).

Apesar da falta de comunicação verbal, foi possível realizar algumas intervenções cotidianas, possibilitando que as crianças ficassem mais próximas a ele, segurando suas mãos em brincadeiras e também interagindo com ele no parque e nos momentos livres, além de ajudar na execução de atividades na sala de referência.

Figuras 3 e 4: Criança com autismo realizando atividade em sala de aula.



Fonte: Arquivo das autoras (2019).

O mesmo gostava de correr pelo gramado, de brincar de cócegas e adorava folhear livros para ver imagens. Nesse quesito foi necessário interferir, pois por diversas vezes, ele preferia ficar com o livro ao invés de brincar no parque ou comer. Aos poucos fomos retirando o livro em alguns momentos e inserindo os brinquedos do parque na rotina, um pouquinho no balanço, no outro dia no escorregador, e assim foi na casinha, brinquedos de escalar, entre outros.

Percebemos que no decorrer deste processo a criança comunicava visualmente, expressando sua satisfação ou insatisfação em determinados momentos. Seu tônus muscular melhorou bastante depois de suas idas ao parque ficarem mais frequentes, possibilitando que com supervisão o mesmo conseguisse subir no escorregador por exemplo, fato que não ocorria a princípio.

Figuras 5 e 6: Criança brincando na área externa.



Fonte: Arquivo das autoras (2019)

Em relação à criança cega, percebemos seu interesse pelos sons, toda vez que tateava peças de jogos que já conhecia por ter em casa, gostava de misturá-las para que fizessem barulho. Foi criado assim um boneco com produtos recicláveis, que a princípio foi utilizado por ela como estímulo tátil e auditivo, mas também com ele foi possível realizar atividades de contagem por exemplo.

Figuras 6 e 7: Criança brincando com a professora e seus pares em sala de aula.



Fonte: Arquivo das autoras (2019)

Os sentidos auditivo e tátil são importantes canais de interação, comunicação e conhecimento do meio. As informações táteis não são fornecidas apenas pela mão, mas por toda a pele, a vibração e a preensão são meios também importantes para se obter informação (BRASIL, 2006, p.43).

Para a criança cega se locomover sozinha é recomendado o uso de bengala, para que a criança perceba obstáculos pelo caminho. Como introdução à bengala, foi utilizado um brinquedo de empurrar, simulando uma bengala. O brinquedo tinha um bastão de madeira com um helicóptero que encosta suas rodinhas ao chão, quando o brinquedo é empurrado as hélices do helicóptero se movimentam. A criança a princípio gostou do brinquedo ao tatear, o movimento de rodar as hélices lhe interessava, mas o brinquedo com a função que tinha não lhe deu interesse, sendo necessário uma pequena adaptação. Reconhecendo o seu interesse por sons, colocamos um pequeno sino na hélice, que ao rodar emitia barulho, assim quando apresentado à criança dessa forma, foi possível ser utilizado em alguns momentos para o treinamento de locomoção.

Em rodas de música a criança tinha um grande interesse, pois adorava cantar. Neste momento foi possível o uso de um pandeiro por toda turma, a mesma mostrou grande habilidade de manuseio e com ele foi possível trabalhar, tempo, ritmo, coordenação motora entre outras diversas possibilidades como a criação de músicas.

As brincadeiras no parque aconteciam, apesar da criança expressar que não gostava de andar descalça e preferir ficar no balanço. Aos poucos introduzimos alguns momentos descalço, outros explorando o ambiente, e por consequência, ela aprendeu a subir no escorregador e descer, subir na casinha com auxílio e esporadicamente a brincar na areia, o que favorece o seu desenvolvimento já que:

Algumas crianças com deficiência visual podem apresentar dificuldades adicionais de tônus muscular baixo e equilíbrio, o que pode prejudicar o planejamento da ação motora. Essas crianças, na escola, geralmente vão preferir brincar mais passivamente e sentadas (BRASIL, 2006, p. 44).

Além das diversas intervenções realizadas, a construção da autonomia também foi uns dos quesitos trabalhados durante este período, a criança com autismo teve grandes avanços, nos momentos de refeição por exemplo, no início o mesmo levava suas mãos diretamente a comida, querendo comer com as mãos, depois

de um longo período e com o apoio adequado, quando se sentia disposto não era necessário que lhe desse comida na boca, aos poucos com o uso de colher ele se alimentava sozinho, mudando muito a amplitude de seus movimentos e aumentando sua coordenação motora.

Figuras 8 e 9: Criança no parque e se alimentando com autonomia.



Fonte: Arquivo das autoras (2019)

No caso da criança com autismo utilizamos também sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar que trouxe contribuições importantes para a inclusão desta criança. Já a criança cega que quando chegou preferia ficar no colo, com o passar do tempo começou a explorar novos acessos, cognitivo e sociais e muitas vezes queria que as pessoas se afastassem para que ela andasse sozinha. Em atividades no parque era a mesma coisa, ela gostava da companhia das pessoas mas queria subir no escorregador sozinha. Com a criança cega iniciamos o braile no reconhecimento das letras do alfabeto e do seu nome próprio.

Figuras 10 e 11: Criança no parque e em sala de aula, realizando atividade com autonomia.



Fonte: Arquivo das autoras (2019)

Este período agregou no desenvolvimento das crianças Público Alvo da Educação Especial, pois através do grupo de estudos conseguimos realizar atividades pedagógicas inclusivas para essas crianças na UAC, além de contar com o apoio de estagiárias da EE o que possibilitou um olhar mais cuidadoso para com todas as crianças e a realização das intervenções pontuais.

Considerações Finais

O caminho trilhado, da Educação Especial, nos revela a capacidade dos sistemas educacionais de responder, com eficiência, a demanda proposta pelos marcos legais e conceituais da educação inclusiva. No entanto, a cada dia se constata uma crescente necessidade de se identificar e remover novas barreiras, de buscar a formação das docentes, a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar as propostas e vivências no cotidiano da instituição em que todos os sujeitos da ação educativa envolvem-se com a elaboração do currículo e no Projeto Político Pedagógico.

Reconhecemos que a efetivação dos direitos conquistados deverão ser assegurados às crianças com deficiência, e isso pressupõe ambientes e recursos pedagógicos acessíveis, assim como, professoras com uma formação acadêmica voltada para

atender pessoas/estudantes com deficiência. Contudo, cabe ressaltar que existem alguns desafios à UAC para a efetiva inclusão. Essa inclusão é um processo na busca dos melhores caminhos para responder à diversidade que perpassa desde a necessidade de contratação de professoras da área da Educação Especial na instituição, como a adequação dos recursos disponíveis na UAC, desde as condições de acessibilidade física, como rampas, banheiros adequados, sinalizações; assim como os recursos que auxiliam a mobilidade da criança, como cadeiras de rodas e corrimões.

Portanto, como reitera Mantoan(2003) não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz epistemológica. Assim, uma instituição que considera a importância da educação inclusiva, numa perspectiva em que se consiga enxergar e compreender o todo, pressupõe também uma formação docente, uma nova organização curricular, uma organização que considere as especificidades de todas as crianças, garantindo outros possíveis caminhos, que possam favorecer a construção do ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos na escola.** Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão.** Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Presidente da República. Casa Civil. **Decreto Federal 7.611/1**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em jan. 2021.

BRUNO, Marilda Morais Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, v. 1, 196 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 – Coleção cotidiano escolar.

PEIXOTO, Mônica Ferreira, PAULA, Jessyca Brennand. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades**. Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 26, p. 31-45, Out/Dez 2019.

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

REDA, Maysaa Ghassan; UJIIE, Nájela Tavares. **A Educação Infantil e o Processo de Adaptação: as concepções de educadoras da infância**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496_1090.pdf. Acesso em: 02 set 2020.

Contando Histórias na UAC: vivências com bebês e crianças

Allis Thuany Botelho de Freitas¹

Danitza Dianderas da Silva²

Gabriella Pizzolante Silva³

*“Imaginem só contar o mundo às crianças e bebês,
Enredos de fantasias cheias de aventuras
Histórias de verdade transbordando de emoções...
Tão possível, tão real!” - Danitza*

Este relato é fruto das experiências da atividade de extensão “Contando Histórias na UAC”, realizada no segundo semestre do ano de 2018⁴, e do relatório das atividades executadas por meio do projeto. A ideia central da atividade foi ampliar os momentos de contação de histórias para bebês de 8 meses a 1 ano e meio - turma do Berçário - e crianças entre 3 e 4 anos - turma do Grupo 3, uma prática bastante presente no cotidiano da Educação Infantil e, especificamente, na Unidade (Figuras 1 e 2).

¹ Estudante de Pedagogia na UFSCar – São Carlos. Bolsista da atividade de extensão “Contando histórias na UAC” entre agosto e dezembro de 2018. Estagiária da UAC entre 2016 e 2018; allisthuany@gmail.com.

² Pedagoga, mestre e doutora em Educação, Especialista em Sociologia da Infância; professora EBTT efetiva da UAC desde 2016; danitzads@ufscar.br.

³ Pedagoga, especialista, mestre e doutoranda em Educação; professora EBTT efetiva da UAC desde 2014; gabi.pizzolante@ufscar.br.

⁴ A atividade de extensão foi submetida e aprovada ao Edital para Apoio às Atividades de Extensão da UFSCar em 2018. Foi coordenada pelas professoras Danitza e Gabriella e teve uma bolsa contemplada para execução da atividade, com financiamento da Pró-reitoria de Extensão - ProEx. (<http://www.proex.ufscar.br/arquivos/editais/2018/editais-de-atividades-de-extensao-2018-rb.pdf>).

Figuras 1 e 2: Professoras contando histórias na UAC.



Fonte: Acervo das autoras (2018).



Fonte: Acervo das autoras (2017).

A presença da literatura e da contação de histórias no contexto da Educação Infantil muitas vezes aparece mais como estratégia pedagógica, didatizando-as com o objetivo de se trabalhar conceitos e conhecimentos diversos e, assim, deixando de lado a potência da escuta deleite. No entanto, é necessário buscar um equilíbrio entre essas possibilidades, uma vez que a literatura infantil e a contação proporcionam muitas oportunidades de abordagens significativas de diversos conhecimentos. Enquanto atividades deleite e prazerosas, elas despertam também muitas outras oportunidades de aprendizagens e, justamente por reconhecer essa potência e a necessidade de ampliação dessas situações, é que esta atividade de extensão foi proposta.

A atividade em questão contou com a participação de uma bolsista, estudante do curso de Pedagogia, e se configurou como importante oportunidade de formação docente inicial e continuada, uma vez que as trocas entre as professoras coordenadoras e a bolsista ampliaram mutuamente seus saberes pedagógicos. Desta maneira, propor e participar de atividade de extensão é mais uma oportunidade formativa, pois, como apontam Leal *et al.* (2018):

(...) o tempo de articulação entre teoria e prática durante a realização do curso de Pedagogia, que acontece mais explicitamente no estágio

supervisionado, é insuficiente para proporcionar uma formação mais aprofundada em relação às etapas de atuação para as quais a Pedagogia forma e mesmo em relação aos conteúdos estudados. Esses apontamentos reafirmam a importância da formação continuada e, desse modo exigem que, como professoras de uma Unidade Acadêmica de Educação Infantil, também assumamos esse compromisso (LEAL *et al*, 2018, p. 110).

Vale salientar que o desenvolvimento de atividades de extensão como o aqui relatado aguça o debate referente à identidade das Unidades de Educação Infantil Universitárias, que são espaços privilegiados de ensino, pesquisa e extensão, nos quais também há um forte compromisso com a formação docente. Raupp (2004) afirma que:

Logo, a razão de as unidades de Educação Infantil existirem é para poder fazer um trabalho de um nível de Educação Infantil que busque responder a demandas e desafios colocados para a Educação Infantil pública, caracterizando-se, além de campo para educação de crianças, como espaço de formação acadêmica e profissional, que produz e socializa conhecimentos (RAUPP, 2004, p. 212-213).

Assim, essa atividade envolveu encontros para escolha das histórias, momentos para confecção de materiais, preparação geral para a contação e interação direta com bebês e crianças das turmas envolvidas. Para Barbosa (2010), é necessário valorizar a convivência e as relações interpessoais nos espaços educativos, pois estas oportunizam a construção da sociabilidade, também influenciam na constituição subjetiva de bebês e das crianças e na construção das identidades, sejam elas individuais e coletivas.

Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, caracterizando o cotidiano das infâncias nos espaços institucionais educativos e, portanto, pautaram as propostas desta atividade de extensão.

Ao longo de todo o desenvolvimento do projeto foram selecionadas seis histórias⁵, que tiveram novas releituras, tendo como suporte livros infantis, e ganharam personagens e cenários palpáveis de papel, tecido, palitos, pratinhos de papel e outros materiais reaproveitados como caixas e rolinhos de papel higiênico (Figuras 3 e 4). Ganharam formas, cores, movimentos e sons, muitas vezes não estruturados especificamente, para aguçar a imaginação, permitindo o fantasiar sobre objetos.

Figuras 3 e 4: Parte do material confeccionado para contação da “Lenda da Vitória-régia” e da “Pretinha das Neves e os sete gigantes”, baseada no livro de Rubem Filho (2013)



Fonte: acervo das autoras (2018).

Cada história teve os materiais criativos, artísticos e estéticos organizados em caixas, disponíveis para toda a equipe da UAC. Para a produção dos materiais, considerou-se que:

Para produzir uma caixa é preciso buscar papéis coloridos, colar retalhos de tecidos, plásticos, espelhos, sementes, bolas de gude, todo e qualquer material reciclável que o educador tiver. Com esse material podemos montar um cenário dentro da caixa, o palco das ações de uma história. Ou ainda, montar uma caixa-surpresa, com objetos interessantes, feitos para serem manipulados pela turma enquanto se conta a história (SILVA; COSTA; MELLO, 2009, p. 96).

⁵ A casa sonolenta (WOOD, 2002), A lenda da Vitória Régia, Pretinha das Neves e os sete gigantes (RUBEM FILHO, 2013), Festa no céu: um conto do nosso folclore (LAGO, 1999), Tatu-balão (BARROS, 2015) e Qual é a cor do amor? (STRACHAN, 2005).

Nos momentos de contação realizados pela bolsista, bebês e crianças puderam tatear os objetos e personagens presentes nas caixas, descobrindo com o toque outros detalhes das histórias (Figuras 5 e 6), uma vez que “os bebês e as crianças muito pequenas estão descobrindo, de forma multissensorial, seu corpo, os outros e o ambiente ao seu redor” (MAIS DIFERENÇAS, s.d., p. 2).

Figuras 5 e 6: Bolsista contando a história “A casa sonolenta” (WOOD, 2002) para a turma do berçário.



Fonte: acervo das autoras (2018)

Foi possível observar que bebês se envolviam mais com os movimentos, as cores, os sons, as texturas e, as crianças maiores, além destes critérios, se atentavam aos detalhes da narrativa oral, ao suspense e se mostravam curiosas (Figuras 7 e 8). Por isso, a contação de cada história era planejada e feita de maneira diferente de acordo com as singularidades de bebês e das crianças. Além disso, ao longo da realização do projeto, algumas das histórias também foram contadas para os outros grupos da UAC.

Figuras 7 e 8: Contações realizadas pela bolsista das histórias “Qual é a cor do amor?” (STRACHAN, 2005) e “Tatu-balão” (BARROS, 2015), na biblioteca da Unidade



Fonte: acervo das autoras (2018).

Considerando bebês e crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e produtores de culturas, e a importância das histórias no cotidiano das infâncias, tal como apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as contações foram momentos brincantes que estimularam a imaginação, a curiosidade, a fantasia, a atenção, a experimentação de diversas linguagens e formas de expressão infantis (gestuais, verbais, dramáticas, musicais, plásticas), possibilitaram a ampliação de experiências emocionais e sensoriais, do vocabulário, da oralidade e do conhecimento de si, do outro e do mundo, diversificando o acesso às produções culturais, aguçando o prazer pela literatura e pelas histórias orais. Nas contações de histórias as crianças podem:

[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso

dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens das histórias (cada uma a seu modo). [...] É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos imaginários! (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Portanto, as contações buscaram contribuir com o movimento infantil de viver e sentir uma diversidade de experiências, ampliando seus olhares sobre o mundo e sobre si mesmas, tal que puderam revelar inúmeras possibilidades de sentidos aos (às) bebês e crianças. Sentidos que podem ser compartilhados com outros (as) bebês e crianças, que se entrecruzam e se renovam na socialização entre os grupos.

Tal como aponta Mateus *et al* (2013, p. 55), “a contação de história instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, incentiva o gosto pela leitura, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo”. Por estes motivos, podemos afirmar que o projeto fortaleceu vínculos sociais, afetivos e educativos, e está de acordo com o que Barbosa (2010) afirma, de que são nos estabelecimentos educacionais que bebês e crianças podem aprender, experimentar e construir relações afetivas diferentes do ambiente doméstico, sendo um espaço de vida coletiva que promove infâncias de qualidade.

Uma das principais formas de registro e acompanhamento da trajetória da atividade de extensão foram as fotografias, que permitiram refletir sobre os caminhos trilhados e planejar novos horizontes. Compartilhar esses registros neste relato é, tal como aponta Barbosa (2010, p. 14) “(...) garantir às crianças uma memória, contada narrativa e descritivamente, sobre sua vida. Tais registros também servem para construir a memória da instituição e para que se reflita sobre o projeto pedagógico”.

Tivemos a oportunidade de socializar com as famílias os momentos vivenciados durante as contações, mostrando fotografias e conversando sobre as percepções de bebês e crianças. Ampliar a atividade de extensão de contação de histórias às crianças de outras turmas possibilitou oportunidades de compreender como cada história era ouvida, sentida e experienciada pelos diferentes grupos de crianças da UAC.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen. **A especificidade da ação pedagógica com bebês**. Consulta Pública, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6670&option=com_docman&task=do_c_download>. Acesso em: out. 2020.

BARROS, Sonia. **Tatu-balão**. Belo Horizonte: Ed. Aletria, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009. 36 p.

FILHO, Rubem. **Pretinha das Neves e os Sete Gigantes**. São Paulo: Paulinas, 2013.

MAIS DIFERENÇAS. **Fios do Brincar: tecendo o acolhimento de todos os bebês e crianças pequenas**. s.d. Disponível em: <<https://fundacaogrupovw.org.br/materiais-educativos/>> Acesso em: out. 2020.

LAGO, Angela. **A festa no céu**: um conto do nosso folclore. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida, BOITO, Crisliane; LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva. Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG: espaço de diálogos, construção de saberes e formação docente. In: **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 4, n. Especial, set.-dez. 2018, p. 102-114. Disponível em: <<https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/588/827>>. Acesso: out. 2020.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca; *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na Educação Infantil. **Pedagogia em ação**. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 54-69, 2013. Disponível em: <<http://200.229.32.55/index.php/pedagogiacao/article/view/8477/7227>>. Acesso: nov. 2018.

RAUPP, Marilena Dandolini. Creches universitárias federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a10.pdf>>. Acesso: out. 2020.

STRACHAN, Linda. **Qual é a cor do amor?**. São Paulo: Brinque Book, 2005.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. São Paulo: Editora Ática, 2002. 16a edição. Tradução: Gisela Maria Padovan. Ilustração: Don Wood.

O trabalho na iniciação à docência: vivências, conquistas e desafios da formação prática em Educação Infantil

Isadora Mariotto¹

Rafaela Furlan²

Raquel Tassoni³

Introdução

Fruto de dois anos de vivências na UAC, o presente texto propõe refletir sobre a primeira experiência com a docência de três estudantes de graduação em Pedagogia, na condição de professoras em formação, sendo feito um recorte do trabalho realizado ao longo do ano de 2019.

Nosso trabalho consistiu em construir aprendizados mútuos junto às professoras e às crianças dos grupos 1 e 2 do período da tarde, assim como com as demais crianças e professoras dos grupos da UAC. Acompanhamos, auxiliamos e mediamos o desenvolvimento das crianças em parceria com as professoras, do mesmo modo que as professoras acompanharam, auxiliaram e mediarão nossas práticas durante esse processo contínuo de apreensão do “ser docente”. No decorrer do ano as professoras responderam às nossas dúvidas e questionamentos relacionados às propostas de atividades ou às situações provocadas e vivenciadas pelas crianças, sempre nos deixando à vontade para sugerirmos

¹ Estudante de Pedagogia, estagiária remunerada da UAC entre 2019 e 2020; isadora.mariotto@ufscar.br

² Estudante de Pedagogia, estagiária remunerada da UAC entre 2019 e 2020; rafaelfurlan@ufscar.br

³ Estudante de Pedagogia, estagiária remunerada da UAC entre 2019 e 2021; raqueltassoni@ufscar.br

atividades que pudessem contribuir no processo de desenvolvimento das crianças; estando sempre presentes ao longo de todos os processos.

Este capítulo é um relato das experiências vivenciadas por nós, o qual se baseia no primeiro contato com os contextos da Educação Infantil, e discorre acerca dos momentos em que, mesmo rodeadas de profissionais com amplo repertório de ação, tivemos a oportunidade de sermos protagonistas dessa vivência prática. Ademais, destacaremos a importância do trabalho coletivo para a formação inicial docente que, para nós, possibilitou, para além de um trabalho satisfatório com as crianças, o desenvolvimento de uma postura saudável, de parceria e respeito na relação com a equipe da unidade.

Sendo assim, nosso objetivo com este texto será de mostrar como a UAC assistiu, aperfeiçoou e beneficiou nossa formação inicial ao nos proporcionar protagonismo no fazer pedagógico, seja em contextos de tomadas de decisões rápidas, seja na reflexão da prática ou na parceria com as professoras responsáveis, crianças, famílias e demais agentes e contextos que nos fizeram sentir parte da docência, pertencentes a um ambiente coletivo e amparadas pela parceria entre nós, professoras em formação.

Com base na nossa perspectiva pessoal dos acontecimentos articulados a elementos da teoria Histórico-Cultural, também pretendemos que este capítulo possa colaborar com a formação de estudantes que se aventurem a trilhar o mesmo caminho nas diversas instituições de Educação Infantil. Ao apresentarmos desafios vivenciados por nós, acreditamos estar produzindo um texto que se aproxima da vivência de outras estudantes de graduação em período de estágio.

Antes de iniciarmos, faz-se necessário explicarmos o uso do termo “professoras em formação” em preferência ao termo comumente empregado para a função que exercemos, “estagiárias”. Nós nos apropriamos do termo utilizado por Santos, Silva e Oliveira (2017), pois acreditamos que, dessa forma,

destacamos a importância da especificidade pedagógica do trabalho que realizamos e seu papel em nossa formação.

Considerando que o estágio remunerado teve início quando cursamos o segundo ano do curso de licenciatura em Pedagogia da UFSCar, nosso primeiro contato com a docência se iniciou antes mesmo dos estágios curriculares obrigatórios. Por reconhecer que a UAC foi um espaço importante de construção, desconstrução e reconstrução de ideias, conhecimentos e ações, pretendemos compartilhar nossas vivências para estudantes que não têm a oportunidade de atuar efetivamente na profissão antes de se formarem, já que a maioria dos estágios curriculares propõem mais observações e poucas regências.

No nosso entendimento, chegamos às turmas cheias de ideias pré-concebidas, baseadas no senso comum e que precisaram ser ressignificadas. O contato direto com bebês e crianças durante a graduação, em parceria com as professoras responsáveis pelos grupos, possibilitou-nos conforto, pois, além de atribuir novos significados aos nossos conhecimentos equivocados, tanto as experiências positivas quanto as negativas nos ajudaram a construir um repertório de ação e possibilitaram sentirmos pertencentes à docência. Por isso, acreditamos que todo esse processo deveria ser a “regra” e não a “exceção” da formação de estudantes que pretendem ser profissionais da Educação Infantil.

Assim, com vistas a exemplificar momentos que nos proporcionaram experienciar positivamente esse fazer docente, discorreremos sobre nossas vivências e sobre como consolidamos a confiança no nosso trabalho.

Primeiro contato com a docência

Dentro da UAC, tivemos oportunidade de propor, planejar e executar vivências com as crianças e de nos sentirmos parte integral e necessária da instituição. Ampliamos nossos horizontes e testemunhamos como o estágio impulsiona o processo de apreensão da especificidade do trabalho docente em suas

diferentes áreas de atuação, assim como o processo de apreensão das práticas educativas e das diversas situações de ensino e aprendizagem manifestas em múltiplas práticas sociais.

São inúmeras as especificidades das práticas pedagógicas para a primeira infância⁴. Elas nos são apresentadas durante as disciplinas da graduação, porém, na maioria das vezes, são compreendidas somente pelas vivências. Para nós, uma das experiências mais marcantes foi a de reconhecer bebês e crianças como sujeitos ativos socialmente e nos seus processos de desenvolvimento. É comum ouvirmos de pessoas de fora do contexto pedagógico aquela velha ideia de que a criança é uma tela em branco e que nós, adultos “experientes e evoluídos”, somos responsáveis por desenvolvê-las.

Subestimamos as capacidades de bebês e crianças e somos diariamente surpreendidas por suas descobertas e ações, nos campos do desenvolvimento motor e cognitivo, como: aprender a subir as escadas de um escorregador ou resolver sozinha um problema utilizando a lógica. Entretanto, na contrapartida dessa desvalorização do que são capazes de fazer, observamos também que existe por parte das pessoas adultas, a expectativa, e algumas vezes exigência, de que os(as) pequenos(as) sejam capazes de nomearem e entenderem emoções, sentimentos e sensações complexas como a tristeza, a saudade, a chateação; capacidade que mesmo alguns adultos não têm. Essa foi uma concepção que nós também tivemos que aprender a desconstruir, nos colocando em um local de escuta ativa e paciente das necessidades das crianças.

Acontece de, às vezes, as crianças passarem por fases que julgamos difíceis. Parece que choram facilmente, não colaboram com o andamento da rotina planejada, tudo sem um motivo aparente. Oferecemos água, comida, brinquedos, carinho... Até que

⁴ Período que abrange os 6 primeiros anos de vida da criança, como definido pelo Art 2º do Marco Legal da Primeira Infância, lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em 09/05/2021.

chega uma hora em que, vencidas pelo cansaço, começamos a supor que a criança está fazendo de propósito, que está nos desafiando. Foi só depois de muito estresse que entendemos um papel bônus da professora de Educação Infantil: o de investigadora. É preciso entender o que a criança está passando em seu contexto antes de assumir que o comportamento dela é inadequado e/ou sem motivos. Em uma das vezes, bastou observarmos que todas essas manifestações (que muitas pessoas compreendem como “birras”) eram formas que a criança tinha de dizer que estava com sono e que só precisávamos propor uma atividade tranquila, como sentar e ler um livro. Em um outro caso, o problema era apenas saudades da mãe que a criança via pouco durante a semana e o que ela precisava era conversar sobre essa saudade até se acalmar.

Com o tempo ficou mais do que claro que esse senso comum de que a criança “testa o adulto propositalmente” é, na maioria das vezes, descabido e que, na verdade, a situação só requer observação atenta, escuta da criança e respeito às suas etapas de desenvolvimento. Algumas vezes, nas primeiras vivências, acabamos “apressando” as crianças, seja na hora de comer, de se higienizar ou de brincar, para que o dia ocorra como o planejado. Posteriormente, compreendemos que estamos ali *para* as crianças, contribuindo e estimulando para *sua* aprendizagem e que precisamos adequar o planejamento e a rotina *para elas* e não o contrário.

Esse processo se torna mais tranquilo quando se está receptiva a dialogar com os/as responsáveis. A família, independente da forma como é constituída, é em grande parte das vezes quem proporciona ao bebê seu primeiro contato com adultos que estão ali para auxiliar em seu cuidado e desenvolvimento (SILVA, 2013). Portanto, é por ela que conseguimos conhecer e entender o contexto citado, a fim de colaborar coletivamente (instituição, professoras, professoras em formação, crianças e família) com o acolhimento das crianças.

Outra especificidade que nos marcou foi a necessidade de tomar decisões e agir rapidamente. Ao longo do tempo, vamos adquirindo conhecimento e aprendendo quase sem perceber, e

apenas quando situações que nos chacoalham e nos tiram da zona de conforto acontecem, é que nós enxergamos o longo caminho já percorrido. Com as crianças pequenas é frequente acontecer, por exemplo, de ser urgente tirá-las do espaço em que estão devido a algum acontecimento que ofereça risco. Esse risco pode ser desde os mais perigosos, como estar próximo a beirada de um brinquedo alto, até aos mais simples, como quando uma criança em desfralde deixa escapar aquele xixi que molha o tatame inteiro, quando um prato de comida cai no chão ou mesmo quando derrubam os materiais das vivências como tinta ou água. Apesar de oferecerem pouco risco à saúde de bebês e crianças, esses últimos casos normalmente resultam na urgência de retirar a turma inteira do ambiente e modificar toda a dinâmica do grupo.

Nós, enquanto professoras em formação, já passamos por situações como essa em que fomos as protagonistas da resolução do problema e a sensação que tivemos é de que estávamos finalmente tendo aquele “clique” do fazer docente, pois pudemos aplicar na prática conhecimentos que até então só tínhamos visto nos livros. Esses também foram momentos em que mais precisamos uma da outra para realizar esse movimento de retirada das crianças de um local que havia, de repente, se tornado impróprio. Lidar com as adversidades faz parte do trabalho; logo, ele também envolve confiar nas próprias decisões, mas tão importante quanto é saber que você está inserida em um ambiente coletivo e que pode ser amparada pelas parcerias que construiu ali quando algo inesperado acontecer.

Desse modo, mesmo nos momentos planejados, tivemos que lidar com adversidades e foi desafiador partir do desconhecido e atuar de forma a garantir vivências significativas às crianças, quando achávamos não saber qual era a melhor forma de agir. As práticas sociais e processos educativos que ocorrem diariamente dentro da unidade são inúmeros e os conhecimentos demandados pela prática docente são elaborados conforme somos expostas a situações diversas, conforme observamos e somos orientadas pelas professoras das turmas.

A troca de experiências e tomadas de decisão que vivenciamos como professoras em formação foi muito importante para nos amparar quando, por algum motivo, estávamos distantes das professoras; por exemplo, quando no parcão ou no refeitório. Assim como foi muito importante a troca que tivemos com outras interações ocorridas no espaço da UAC, seja com as cozinheiras, com a enfermeira, com as famílias, com as crianças e bebês, entre as docentes ou com a comunidade universitária da UFSCar.

O trabalho coletivo

Para falarmos sobre a importância do trabalho coletivo, emprestamos as palavras de Arce (2013), as quais defendem que a interação adulto-criança é mister para o desenvolvimento infantil e que dentro das instituições de educação não deve ser função exclusiva das professoras, exemplificando que:

As escolas que apresentaram padrões de excelência no atendimento, geradoras de índices altos de desenvolvimento, possuíam profissionais engajados na educação das crianças. Os funcionários das instituições demonstravam gostar de estar com as crianças, tratavam-nas com respeito, encorajando-as a experimentar, expressando entusiasmo com seus esforços, procurando constantemente oportunidades para pensar junto com elas. Mas, ao mesmo tempo, quando necessário, apresentando modelos de comportamento apropriados ao convívio social. Ou seja, estes profissionais intervinham, estavam junto com as crianças desafiando-as o tempo todo, levando-as a pensar. (ARCE, 2013, p. 31).

Na UAC, víamos isso ocorrer todos os dias, desde a diretora às responsáveis pela limpeza do ambiente, todas interagem com as crianças, sabiam seus nomes e faziam parte do cotidiano ativamente. A hora da janta era o principal momento em que isso ocorria; todos os dias ao trazer os pratos das crianças, as

cozinheiras⁵ dedicavam alguns minutos a elas, incentivando-as a comer, porque “tinham feito a comida com bastante capricho” e, após o jantar, retornavam para perguntar se tinham gostado da refeição, incentivando novamente aquelas que ainda não haviam comido todos os alimentos do prato.

Como instituição, a Unidade preza por esses momentos de interações entre pessoas, incentiva brincadeiras e vivências entre turmas, dentro e fora das salas, e é bastante flexível no que diz respeito ao intercâmbio de estagiárias entre as turmas, o que permitiu que tivéssemos a oportunidade de trabalhar com várias professoras e aprendêssemos na prática sobre diferentes correntes teóricas, metodologias, vivências e experiências.

Ao longo do ano, professoras de diferentes turmas elaboraram projetos em conjunto e vimos como bebês e crianças aprendiam nessas interações. Uma dessas vivências marcantes foi quando a sala do sono do Grupo 1 foi transformada em uma casa completa, com diferentes cômodos representados nos cantos da sala, para que as turmas do G1 e do G5, que normalmente ficam bem distantes dentro do ambiente físico da UAC, brincassem juntas naquele dia.

Esse, entre outros exemplos que tivemos durante a prática inicial docente, afetaram positivamente nosso trabalho de professoras em formação, pois passamos a perceber a importância da interação de bebês e crianças de diferentes turmas e também da importância de formarmos parcerias entre estagiárias, da mesma forma que as professoras faziam entre si, pois essas relações encorajam as crianças a construir laços com demais colegas, mesmo entre diferentes turmas e faixas etárias. Ter um relacionamento de parceria com a equipe de trabalho durante esse complicado primeiro contato com a docência, serve como um verdadeiro “bote salva-vidas” frente aos desafios que enfrentamos,

⁵ As cozinheiras da UAC são terceirizadas e a equipe muda a cada ano. À época deste relato eram: Andreia, Patrícia e Andrea – a quem agradecemos pela parceria e pela autorização do uso de seus nomes.

de forma que remamos em conjunto. Ainda reforçando essa ótica, Pimenta e Lima (2012, p. 56) afirmam que:

[...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, citadas em contexto social, históricos e culturais.

Sendo assim, essas vivências possibilitam a troca de informações e concepções entre parceiras de trabalho, permitindo a construção de conhecimentos que nos incentivam a continuar aprendendo e adequando nossas práticas (TANCREDI, 2009). Isso, somado ao ganho que bebês e crianças da UAC têm dessas interações com todas as pessoas que fazem parte da Unidade, revelou para nós que todos e todas envolvidos no processo de aprendizagem das crianças, independentemente de sua formação, são capazes de contribuir para o desenvolvimento das inúmeras potencialidades dos(as) pequenos(as). Do mesmo modo que as crianças e bebês também são integrantes ativos no próprio processo de desenvolvimento, colaborando com o nosso aprendizado como professoras em formação.

Nesse contexto, a experiência inicial docente na UAC possibilitou que participássemos de momentos práticos que viabilizaram uma reflexão e amadurecimento constante, tanto da teoria aprendida, quanto da prática sucedida. Com base nas nossas experiências e conhecimentos obtidos ao longo das disciplinas do curso de Pedagogia, entendemos que o processo de “tornar-se professor” é longo e começa antes mesmo de ingressarmos na graduação, visto que as professoras da Educação Básica são umas das primeiras representações e fontes de exemplo que temos.

Considerações finais

À luz das discussões apresentadas até aqui, consideramos a importância da nossa prática e da nossa postura de respeito com relação ao desenvolvimento de bebês e crianças, a qual reconhece-

os como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento, respeita seus tempos e olha atentamente às suas formas de comunicação. É mediante a reflexão acerca de nossas experiências apresentadas ao longo do capítulo que desejamos ter compartilhado exemplos positivos àqueles que desejarem seguir a docência, futuros graduandos e graduandas, que se encontrarão no mesmo contexto em que estamos agora.

Como mencionado anteriormente, a experiência de trabalho na UAC nos mostrou como é possível aliar a prática ao conhecimento teórico, pois, embora algumas vezes sentimos que as teorias que nos eram apresentadas ao longo das nossas aulas da graduação não pareciam estar de acordo com a realidade, persistimos e articulamos ambas, de forma a contemplar as necessidades da turma em determinados momentos. Amparadas em um longo processo de dedicação à prática, reflexão e parcerias com as docentes e equipes responsáveis pelas turmas, percebemos, na hora de agir em situações inesperadas e de tomar decisões rápidas, a nossa coerência e aprendemos a confiar em nosso trabalho. Como graduandas e professoras em formação, o mais importante é saber que, mesmo que alguns dias pareça que nada ocorre de acordo com as nossas expectativas pessoais, seja no estágio ou na graduação, somos capazes de nos reconstruir e buscar alternativas.

Dessa forma, diante do exposto, concluímos que tanto a experiência inicial docente, quanto o contexto de amplas possibilidades de atuação na UAC, além das reflexões e parcerias com as professoras responsáveis, proporcionaram-nos protagonismo no fazer pedagógico, o qual, vivenciado e compartilhado entre as estagiárias em formação, oportunizou-nos um amplo repertório de ação respaldado por ponderações consideradas coletivamente entre as parcerias em um momento anterior.

Foi extraordinário, portanto, perceber o processo de aprendizagem e amadurecimento que tivemos durante esse ano e, considerando a importância do trabalho coletivo nas instituições de ensino, reiteramos que, para nós, o nosso laço de colaboração foi um fator reconfortante em momentos de dificuldade.

Concordamos que um trabalho eficiente possa ser realizado independente das relações pessoais entre a equipe, mas, com base nas nossas vivências, apresentamos que a construção desses laços pode contribuir para que o exercício inicial docente, por vezes desafiador, seja menos solitário e desgastante. Dividir nossos receios com as colegas nos proporcionou momentos de reflexão em conjunto e constante aprendizado.

Referências

ARCE, Alessandra. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na Educação Infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, Alessandra. (Org.) **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013.

SILVA, Janaína, Cassiano. É Hora de Trocar a Fralda! Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra. (Org.) **Interações e Brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Org.) **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Camille Anjos de Oliveira; SILVA, Carla Cristie de França; OLIVEIRA, Ana Beatriz Cunha Maia de. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESAFIO DA PRÁTICA. **XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Curitiba, p. 4642-4654, 2017. Disponível em: <https://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2/017/23961_13445.pdf> Acesso em: 26/05/2021

TANCREDI, Regina Pucinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.



A chuva cria novas descobertas e possibilidades.



Brincadeira

Viviane dos Santos Silva¹

*Dedico para o meu filho Iberê, para minha filha Madalena
(quem fez lindamente todos os desenhos inseridos neste
capítulo) e para todas as crianças.*

*Cheguei, meu povo.
Vamos lá fora brincar.
Quem vem nunca se arrepende.
Só colhe o que for plantar.
(Ponto de Maracatú de Domínio Público)*

Aconteceu num lugar adorável, a UAC, onde as crianças adoravam estar. Talvez porque lá era rodeado delas e devia ser muito bom de frequentar. Pois bem! Foi então que um grupo de crianças, por encanto, decidiu fazer uma rápida expedição que durou apenas 1 dia, mas que ficou marcado na história de quem passava por lá. Era uma viagem percorrendo cidades brasileiras e países subsarianos da África. O grupo, para conseguir essa proeza, pegou carona com um griot que tinha a magia de passar por vários lugares de maneira inusitadamente veloz por meio dos sons, dos batuques e dos contos.

Cada som, cada música lhes propiciou vivências de muita imersão cultural afro brasileira, experiências e conhecimento sobre folguedos afro brasileiros, instrumentos pelos quais se tiram som

¹ Pedagoga, estagiária curricular da UAC entre 2016 e 2017 durante a graduação; viviane.sansil81@gmail.com

com a palma das mãos, como a Cangoma, danças que se movimentavam com apenas 1 pé, como o Coco, cantigas e outras manifestações populares que atravessaram por África e Brasil. Além de terem conhecido um pouco da história de figuras ilustres dessas manifestações, como a simpática e devoradora de frutas, a Albertina Menina, a Angolinha e seu chamado, a Piaba que não queria sair nunquinha da lagoa, a Maria - dona da saia mais linda e colorida que se viu pelas bandas no nordeste brasileiro e, até uma árvore de tronco gigante que parecia ter as copas viradas pra terra, o Baobá.

Essa viagem que mais se parecia com uma festança, teve muita viola, batuque e banquete de coco e curau. Hummm. Que delícia! Topam partir nessa viagem? Então vambora, meu povo! Garanto que seus olhos não vão parar de dançar ao percorrerem pelas músicas que esse grupo aventureiro conheceu.

Tava “durumindo” cangoma me chamou.

Tava “durumindo” cangoma me chamou.

Disse, levanta povo, cativoiro já acabou.

(Ponto de Jongo de Domínio Público)

Sai, sai, sai ô piaba.

Saia da lagoa.

Sai, sai, sai ô piaba

Saia da lagoa.

Põe uma mão na cabeça.

Outra mão na cintura

Dá um remelexo no corpo.

Dá uma umbigada na outra

Ô tira o coco, bebe o coco, rala o coco

Planta que o coqueiro dá

Ô tira o coco, bebe o coco, rala o coco

Planta que o coqueiro dá

Água de coco

Planta que o coqueiro dá

Sabão de coco

Planta que o coqueiro dá

Óleo de coco

Planta que o coqueiro dá

(Samba de Coco do acervo do grupo

Urucungos, Puítas e Quijengues)

Angola me chamou, eu vou, eu vou.

Angolinha me chamou, eu vou, eu

vou.

(Samba de Roda do acervo do grupo

Urucungos, Puítas e Quijengues)

*(Samba de Roda do acervo do grupo
Urucungos, Puítas e Quijengues)*

*Estou voltando pra casa um meu pé
de baobá
Estou voltando pra casa com um
baobá
Estou voltando pra casa um meu pé
de baobá
Estou voltando pra casa com um
baobá
Obaô Babá.
Obaô Babá.
Obaô Babá
Obaô Babá*

*(Ponto de Ciranda do Tainã Ponto de
Cultura)*



*Mamãe, eu vou pra escola,
Aprender a ler e a tocar viola.
Mamãe, eu vou pra escola,
Aprender a ler e a tocar viola.
Êeee bumba chora
Hahaha, vamos embora
Êeee bumba chora
Hahaha, vamos embora
(Loa de Bumba-meu-boi do acervo do
grupo Urucungos, Puítas e
Quijengues)*



*A palmeira balançou, balanceou.
Eu estava embaixo dela com meu
amor.
Eu estava embaixo dela com meu
amor
(Ponto de Samba-de-Bumbo do
acervo do grupo Urucungos, Puítas e
Quijengues)*

*É no balanço da peneira
Eu vou peneirar
É no balanço da peneira
Eu vou peneirar
Peneira peneira
Caia fubá
Peneira peneira
Caia fubá(Canto de Trabalho da Cia.
Cabelo de Maria)*

*A menina não é capaz de rodar o pião
no chão.*

Lá vai, lá vai, lá vai o lêlê.

Lá vai o pião no chão.

*(Samba de Roda do acervo do grupo
Urucungos, Puítas e Quijengues)*



*Eu queria comer curau. Ninguém
quis me dar curau. Plantei o milho.
Colhi o milho. Soquei o milho. Eu
comi curau. (Samba de Roda do
acervo do grupo Urucungos, Puítas e
Quijengues)*

*Vou me embora pro sertão
Viola, meu bem, viola
Pois aqui não me dou bem
Viola, meu bem, viola
Sou empregado da leste
Sou maquinista de trem
Vou me embora pro sertão
Pois aqui não me dou bem
Viola, meu bem, viola
Violinha, meu bem, viola
(Samba de Roda do Recôncavo
Baiano de Domínio Público)*

*Beabá, beebé, beibí
Quero fez as cadeiras bulir
Beabá, beebé, beibí
Quero ver as cadeiras bulir
Quero ver descer, quero ver subir
Quero ver, descer, quero ver subir
Beabá, beebé, beibí
Quero fez as cadeiras bulir
Põe a mão no cabelinho
Obaaa!
Põe a mão no narizinho
Obaa!
Põe a mão na orelhinha
Obaa!
Põe a mão no lelelê... Lelelê... Lelelê
Põe a mão no lelelê... Lelelê... Lelelê
Beabá, beebé, beibí
Quero fez as cadeiras bulir
Beabá, beebé, beibí
Quero ver as cadeiras bulir
(Samba de Roda do acervo do grupo
Urucungos, Puítas e Quijengues)*

*Um pé de flor lá no alto da serra
O orvalho beija ela e o vento acaricia
Com um sorriso azul o dia se aproxima
E um bem-te-vi canta com alegria
Oooooo, acorda, Maria
Pra sambar o coco que já raiou o dia
Oooooo, acorda, Maria
Pra sambar o coco que já raiou o dia
O linda rosa, tão cheirosa, tão carinhosa com meu coração
Põe essa saia, a mais bonita, a mais colorida e vem sambar mais eu
Oooooo, acorda, Maria
Pra sambar o coco que já raiou o dia
Oooooo, acorda, Maria
Pra sambar o coco que já raiou o dia
(Samba de Coco do Grupo Bombar)*

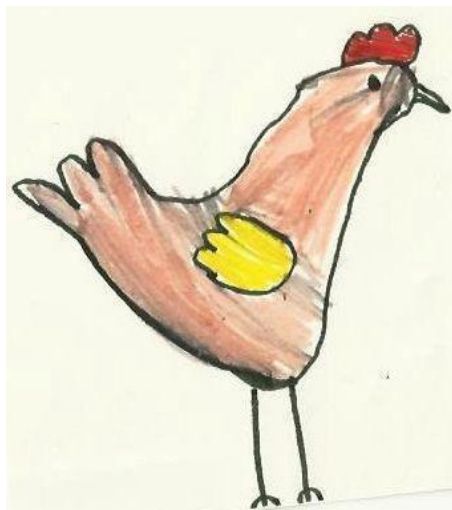
Conheçam Albertina Menina: a Devoradora de Frutas



No percurso desta expedição, em uma vila pequenina, encontraram Albertina Menina, conhecida como a devoradora de frutas. Onde ela ia, as pessoas diziam: lá vai a Albertina Menina, a devoradora de frutas. Que fruta será que ela mais gosta? Perguntavam. Xiii. Era mais fácil perguntar que fruta ela não gostava. Nas festas, comemorações ou qualquer reunião, se havia guloseimas e Albertina Menina aparecia, ela já ia perguntando: não tem nenhuma

frutinha? Mas... se tivesse, era aquela “devoradeira” que não parava mais. E ia: caqui, amora, carambola, jaca, pitanga, maracujá, manga, melancia, laranja, pitaya, abacaxi, morango, jabuticaba, carambola, abacate, murcote e tomate. Nectarina, banana, maçã, mamão, melão e até limão ela queria. Lichia, goiaba, coco... ah, qualquer uma era iguaria. Jambo, cabeludinha, siriguela, fruta do conde, cambucy, cereja, mirtilo, sapoti, romã. Araçá, uva, açai, marmelo, pitomba, graviola, framboesa, mangostão, cacau, pequi, jamelão, jatobá, cajá, cajá-manga, umbu. Ufa, ela não se satisfazia.

Ao contrário de Albertina Menina, sua irmã não ligava nadinha para frutas. Sua rejeição sempre fora evidente às docinhas dos pomares. Então costumava dizer à Albertina Menina: não gosto de fruta, só de tomate e melão. E Albertina respondia: gostar de melão é fácil, inclusive de tomate, mas na salada de frutas... Ah, veja só... É um disparate!



Até que um dia, para essa mesma vila foi morar uma pequena família que criava galinha d’angola, galo, peru e até papagaio. Albertina menina que tinha uma curiosidade que também não era pouca, foi conhecer essa família e saiu de lá intrigada com a galinha que tinha em comum com ela o mesmo gosto por todos os tipos e

qualidade de frutas. Para aquela galinha também, qualquer hora era ideal para lambiscar uma frutinha e ia: caqui, amora, carambola, jaca, pitanga, maracujá, manga, melancia, laranja, pitaya, abacaxi, morango, jaboticaba, carambola, abacate, murcote e tomate. Nectarina, banana, maçã, mamão, melão e até limão ela queria. Lichia, goiaba, coco... ah, qualquer uma era iguaria. Jambo, cabeludinha, siriguela, fruta do conde, cambucy, cereja, mirtilo, sapoti, romã, araquá, uva, açaí, marmelo, pitomba, graviola, framboesa, mangostão, cacau, pequi, jamelão, jatobá, cajá, cajá-manga, umbu. Ufa, ela também não se satisfazia.

Onde conheceram Albertina Menina e sua história, as crianças também escutaram uma música de jongo sobre um melão madurinho que sumiu, mas nunca ninguém entendeu o que aconteceu, quem o pegou. A irmã de Albertina que inúmeras vezes lhe perguntava, a única resposta que ela soltava, era: “a galinha comeu, a galinha comeu”. Aliás, quando o pessoal da vila, cantar esse jongo resolvia, a confusão do sumiço do melão logo se ia, cantar e dançar era o que mais lhes apetecia: “*Albertina, ô menina, cadê meu melão? A galinha comeu, a galinha comeu. Comeu melão tão madurinho. A galinha comeu, a galinha comeu. Era meia noite, eu saí a procurar. Ô galinha, ô peru, Albertina Eu hei de achar*”.



As cantigas e a mini-história acima vieram para rememorar e registrar o repertório do projeto “A Cultura Popular e o Brincar: cantigas e danças afro brasileiras” construído com as crianças do berçário ao grupo 5 que frequentavam a UAC. Nesta construção, foi possível extrair e destacar algumas expressões de danças e suas cantigas que fossem mais facilmente interiorizadas pelas crianças de maneira lúdica e brincante, elementos tão importantes na Educação Infantil.

As referências musicais das cantigas e alguns dos folguedos apresentados durante a execução do projeto², Maracatú do Recife, Samba-Lenço, Samba de Coco, Samba de Roda, Samba-de-Bumbo, Bumba-Meu-Boi de Pernambuco, Lundu Colonial, Jongo Mineiro, Jongo Fluminense e Cirandas foram resgatadas por Viviane durante suas vivências por mais de 7 anos em grupo de teatro tradicional e danças afro-brasileiras, o Urucungos, Puítas e Quijengues de Campinas, existente há mais de 30 anos. O Urucungos é fruto de um grupo de pesquisa e extensão realizado na Unicamp criado por Raquel Trindade, falecida em 2018. Para quem não a conhece, Raquel foi historiadora, atriz, coreógrafa e poetisa de cultura popular. Uma das filhas do poeta pernambucano Solano Trindade que tinha como lema “é preciso buscar na fonte de origem e devolver ao povo em forma de arte”.

Essa experiência com as crianças em suas jornadas corresponde às vivências artísticas de cultura popular e brinqueado ancestral, pratos fartos pelos quais as crianças podem se nutrir de prazer, brincadeira, imaginação e aprendizagem. O acesso a esse rico acervo de patrimônio histórico inseridas de múltiplas identidades afro-brasileiras é seu direito.

Referências

OLIVEIRA, Alessandro José de. **Danças populares brasileiras entre a tradição e a tradução: um olhar sobre o grupo Urucungos, Puítas e Quijengues**. Campinas, 2004. 208 p. Dissertação (Artes) - Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <http://>

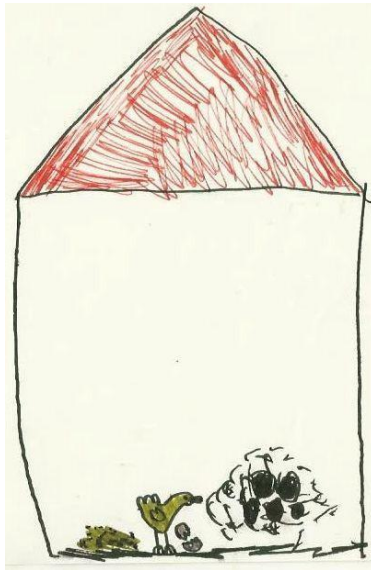
² Projeto de Bolsa Atividade realizado durante os meses de Março a Outubro de 2019, idealizado e executado por Viviane dos Santos Silva, pedagoga e Leticia Aparecida dos Santos, estudante de Ciências Sociais, coordenado pelas professoras pedagogas da UAC, Thais Fernanda Leite Madeira e Clau Fragelli, com o apoio da ProEx - Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos.

www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284174. Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, Viviane. **Vida Maria: Raça, Infância e Gênero na Dimensão Doméstica**. São Carlos, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SOLANO Trindade: o poeta do povo. **Quilombo hoje**. Embu das Artes, s.a. Disponível em: <https://www.quilombohoje.com.br/site/solano-trindade-poeta-do-povo/>. Acesso em: 29 abr. 2021.

URUCUNGOS, Puítas e Quijengues. **Ponto de Cultura Urucungos**. Campinas, 29 abr. 2021. Campinas. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/PontodeCulturaUrucungos>. Acesso em: 29 abr. 2021.



O Corpo que Ocupa o Espaço o Modifica, Recria e Transforma: experiências corporais e artísticas com bebês

Clau Fragelli¹
Dandara Pereira Sousa²
Isabela Solovijovas Santos³

Berçário não é escola.

Berçário é o lugar onde se brinca, cria, aprende, vive.

É o espaço da experiência coletiva.

Berçário é aquele lugar onde a gente descobre a barriga, o umbigo, o passo incerto, as primeiras palavras, os abraços apertados, a fome, o sono, a saudade de casa, a coragem de explorar.

Berçário é um cantinho. Escondido. Esquecido. Sem importância: “o bebês são muito pequenos para [qualquer coisa]”.

Berçário é canto ocupado por gigantes. É território formado pelos desejos, anseios, pulsões dos bebês que aqui ocupam. A gente transforma esse canto desvalorizado no mundo inteiro: o canto, o verso, o choro e o sorriso.

Berçário é o lugar da onde a gente tira forças pra levantar.

claufragelli. 2017

¹Pedagoga, bacharela em audiovisual, mestranda em Terapia Ocupacional, professora efetiva da UAC desde 2014, claufragelli@gmail.com.

²Graduanda em Terapia Ocupacional pela UFSCar; bolsista de extensão na UAC durante o ano de 2018; dandarapsousa@gmail.com.

³Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UFSCar; bolsista de extensão na UAC durante o ano de 2019; isabela.solo@gmail.com

“Experiências Corporais e Artísticas com Bebês” é um projeto de extensão⁴ que foi realizado durante o segundo semestre dos anos de 2018 e 2019. Nos dois anos, aconteceu em turmas de berçário, com 8 bebês de idades entre 7 e 18 meses. Os grupos foram diferentes nesses dois períodos, mas ao final de cada ano, todos os bebês já tinham um ano completo.

Tendo como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada, o berçário torna-se um espaço de vida coletiva onde, diferentemente do ambiente doméstico, bebês convivem entre si. Nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultas especializadas, bebês têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas (BARBOSA, 2010, p. 2). Desta forma, o projeto ofereceu situações educativas, artísticas e sensíveis para que os bebês pudessem exercer suas potencialidades e expressividades.

Experiências Vivenciadas

A trajetória do projeto foi construída por meio de atividades como contações de histórias dramatizadas e musicadas, oficinas musicais com instrumentos, sons do corpo e experiências corporais, musicalidades, vivências artísticas com o corpo e experiências coletivas com as famílias.

As experiências musicais incluíram vivências com ukulelê, teclado, tambores, capoeira, samba de roda e músicas cantadas em grupo. Quando brincávamos com instrumentos, os bebês se relacionavam com os mesmos de diversas maneiras: levando à boca, puxando as cordas, apertando todas as teclas, escalando,

⁴O projeto de extensão “Experiências corporais e artísticas com bebês” foi proposto em 2018 e reofertado em 2019, com bolsas da Pro Reitoria de Extensão (ProEx-UFSCar) contempladas pelo Edital para Apoio às Atividades de Extensão a serem Realizadas na UFSCar em 2018 e Edital - Atividades de Extensão - 2019, respectivamente. Os relatórios apresentados à ProEx e aprovados pela Câmara de Atividades de Extensão do CoEx (CAE) em 16/10/2020 e 12/08/2019 foram utilizados para a escrita deste relato.

batucando, passando a mão para perceber as texturas e olhando a movimentação de quem toca. Houve momentos em que os instrumentos foram apresentados, estavam lá para serem conhecidos, explorados e testados, antes de, de fato, serem tocados e percebidos como instrumento musical. Outros, em que os instrumentos já se apresentavam pelas mãos adultas que os tocavam, o som chegava sob forma de música. Em todos eles, os bebês descobriram novas maneiras de produzir sons com esses instrumentos, utilizavam as partes do corpo, o chão e às vezes combinavam mais de um deles.

Figura 1: Bolsista tocando teclado com bebês da turma de 2019.

Bolsista tocando tambor e ukulelê com bebês da turma de 2018.



Fonte: Acervo das autoras. 2018 e 2019.

Figura 2: Bolsista contando história com materiais confeccionados e fantoches; e Bebês brincando com sombras de personagens de histórias contadas com retroprojektor



Fonte: Acervo das autoras. 2019.

Foram contadas histórias dos mais variados formatos. Durante as histórias, os bebês demonstraram curiosidade para com todos os elementos/objetos utilizados, puxavam para olhar e se posicionavam perto, à espera do que mais apresentaríamos, maneiras que movimentaríamos os objetos. Levaram alguns materiais à boca, assim como puxaram e rasgaram outros. Entendemos que essa é a maneira de sentirem e assimilarem as histórias, explorando os materiais por completo, reconhecendo suas texturas, cores, recortes e relevos. Houve materiais reinventados pelos/com bebês, criando novas brincadeiras e possibilidades. Bebês vivem a linguagem, usam sua capacidade de expressão para se comunicar e brincar (FRAGELLI, 2019).

Figura 3: Bebês brincam com fantoches confeccionado pelas autoras; leitura coletiva de livro; bebê experimentando livro com mãos e pés



Fonte: Acervo das autoras. 2019.

Sendo o bebê um ser ativo e produtor de conhecimento, arte e cultura (FRAGELLI et. al., 2017), oferecemos um conjunto de vivências centradas na experimentação de objetos, cores, texturas, sabores, movimentos – criação artística. As vivências artísticas possibilitam aos bebês viverem com intensidade, no seu corpo e nas suas relações a experimentação de diferentes materiais (FRAGELLI, 2019).

Os bebês empregam bastante tempo concentrados em suas criações e experimentações: mais que um resultado final, experimentam cada etapa, movimento, registro.

Figura 4: Bebês experimentando pinturas com tintas, frutas, giz



Fonte: Acervo das autoras. 2018 e 2019.

O espaço físico, quando vivenciado pelo movimento e deslocamento, torna-se espaço vivido. Os bebês vivem o espaço por brincadeiras e experiências que possibilitem “percorrer, delimitar, organizar”, de forma ao bebê estabelecer sua própria relação corpo-espaço, pois “não há espaço que se configure sem envolvimento do esquema corporal, assim como não há corpo que não seja espaço e que não ocupe um espaço. O espaço é o meio no qual o corpo pode mover-se, e o corpo é o ponto em torno do qual se organiza o espaço” (SMOLE et. al., 2003. p.26).

Figura 5: Bebês exploram o parque, a biblioteca da UFSCar, entornos da UAC, materiais do tamanho do próprio corpo



Fonte: Acervo das autoras. 2018 e 2019.

A exploração do espaço é parte fundamental do desenvolvimento da percepção espacial, bem como do fortalecimento da relação com o mesmo. Constituímos possibilidades de criar e ressignificar o espaço e os objetos. A partir de seu direito de ir e vir e direito de ocupar os espaços públicos, saímos da UAC para passear pela UFSCar, seja um gramado, seja a Biblioteca. Este momento foi de contemplação e ocupação, bem como estreitamento de vínculos, pois quando nos aventuramos juntas e juntos pelo desconhecido, nos fortalecemos enquanto grupo, já que, conforme são estabelecidas interações entre sujeitos e lugares, além de apropriar-se do espaço, há também um envolvimento com os arranjos sociais da coletividade (LOPES, VASCONCELLOS, 2016. p.119).

A crescente urbanização por vezes toma como separada os espaços sociais da natureza (BARROS, 2018). Na nossa prática, no entanto, entendemos que “a natureza deve ser a primeira leitura de mundo da criança” (MACHADO, 2016, n.p.). Viver a natureza no cotidiano proporciona diversas habilidades: “na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente [...] [além dos] benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento” (BARROS, 2018, p.12-17).

Figura 6: Plantio de horta aromática, brincadeiras sensoriais com plantas, exploração da grama



Fonte: Acervo das autoras. 2018.

Prezamos pela educação a partir de um “sistema de comunicação e interação” entre “crianças, educadores e famílias [...] A participação das famílias é, portanto, uma parte integral da experiência educacional [...] como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola.” (RINALDI, 1999, p. 115-116).

Figura 7: Roda de capoeira, violão; contação de história cantada na Festa da Família.



Fonte: Acervo das autoras. 2018 e 2019.

Portanto, estamos sempre em busca de desenvolver ações que envolvam as partes, estimulando a participação das famílias nos projetos e eventos da unidade. Pudemos criar espaços de diálogo e interação, para que bebês, crianças e suas famílias possam encontrar na UAC um espaço acolhedor, estimulante, criativo, de cultura, arte, lazer e experiências significativas.

Figura 8: Exposição “O Berçário Cria e Vive” (2018);
Vivência de poesia com as famílias (2019).



Fonte: Acervo das autoras. 2018 e 2019.

O berçário, por ser o primeiro momento e espaço de separação do bebê da família, torna-se um ambiente de afeto compartilhado. Nosso cuidado em estabelecer vínculos com as famílias é necessário para garantir a adaptação dos bebês, bem como seus sentimentos de segurança no espaço, estimulando, assim, sua exploração, alegria, afetividade.

O que aprendemos com o projeto?

No primeiro ano de vida o bebê está descobrindo o mundo, tudo para ele é muito novo, nesse período está tendo suas primeiras impressões sobre o que é ser humano, por isso a importância de fomentar experiências diversificadas e estimulantes para os meninos e as meninas (TRISTÃO, 2004, p. 9).

Reflexões das bolsistas

A convivência com bebês possibilitou a atenção às suas formas de expressão, permitindo que se pudesse conhecer as particularidades de cada um, seus jeitos e gostos, de forma a construir um vínculo forte e positivo. As atividades artísticas e corporais realizadas se mostraram importantes no desenvolvimento de uma educação em que bebês participam ativamente da sua experiência educativa.

O projeto também ensinou formas de conduzir as vivências, oficinas e as conversas que se realizam com bebês, famílias e entre a equipe de trabalho. Ademais, projetos de extensão enriquecem a formação profissional e pessoal, uma vez que possibilitam que a comunidade faça parte da sua formação de maneira ativa e que algum retorno desse processo de formação seja dado pelo bolsista para a comunidade, como uma construtiva troca.

O projeto proporcionou diversas e ricas experiências aos bebês, possibilitando acesso a novos mundos de diversidades, texturas, cores, sons, movimentos, iluminavam os cinco sentidos dos bebês. A cada atividade, os bebês mostravam novos sentimentos, aprendizados e ações. Com o incentivo a viver o mundo pela arte, foi possível observar que os bebês ampliaram os seus repertórios e que as atividades contribuíram para seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e corporal.

Durante o processo, eles se tornaram mais comunicativos, ritmados, expressivos corporalmente e passaram a mostrar mais seus gostos e opiniões. Além das oficinas e vivências com as crianças, foram realizadas experiências junto às famílias, fomentando o aumento do repertório das famílias sobre atividades diversas que podem fazer parte do mundo infantil.

Os bebês, em experimentação criativa, mostram um novo corpo infantil, um corpo diferente, em muitos aspectos, do senso comum. Os novos aprendizados giram em torno de um corpo muito potente. Em escuta. Em expressões. Um corpo que às vezes é subestimado, não escutado e não estimulado, mas que merece atenção, cuidado e uma escuta ativa. Os bebês, ao contrário do que se pode pensar, são fortes, potentes e além de estarem dispostos a aprender e observar o mundo para conhecer o novo, têm muito o que ensinar com sua potência criativa infantil.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da Ação Pedagógica com Bebês. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento, 1 – Perspectivas Atuais. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-17. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file#:~:text=Uma%20especificidadedapedagogiacom,crianCA7aseinteragir%20comelas>>. Acesso em 3 mai. 2021.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2ª edição. Rio de Janeiro: Criança e Natureza & Instituto Alana, julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FRAGELLI, Maria Claudia Bullio. **Poesias Criadas com Bebês**: palavras que dizem mais que duas sílabas. In: Ciclo de Estudos e Pesquisa com Profissionais da Educação, 1. São Carlos, UFSCar. Out/ 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteira**, v.6, n.1, 2016, p.103-127. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2021.

MACHADO, Ana Lúcia. **Brincando com os 4 elementos da natureza**. 1ª Edição –Versão compacta para distribuição gratuita. Educando Tudo Muda, 2016, não paginado.

RINALDI, Carlina. O Currículo emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George (orgs). **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Reimpressão 2008. Tradução: Dayse Batista. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMOLE, Kátia Stocco; Diniz, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Coleção Matemática de 0 a 6**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser Professora de Bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, ed. 9, jan-jun 2004. p. 1-14. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360>>. Acesso em 3 mai. 2021.

Possibilidades para o trabalho pedagógico à luz da psicologia histórico-cultural: relato de experiência com crianças de 3 a 4 anos

Maria Cláudia da Silva Saccomani¹

No dia dois de setembro de 2019, iniciei como professora do Grupo 3 na UAC/ UFSCar. Eis o propósito deste capítulo: relatar algumas das experiências realizadas com as crianças de 3 a 4 anos de idade nessa instituição, de setembro até o final do ano letivo, indicando possibilidades para o trabalho pedagógico. Embora não tenha acompanhado a turma desde o início do referido ano, as ações realizadas durante esse período mostraram-se enriquecedoras das experiências infantis. Em especial, serão relatadas as experiências com a língua materna e a formação da brincadeira de papéis.

Este texto revela ainda a busca, como professora de Educação Infantil e pesquisadora, de subsídios teórico-práticos que fundamentem o fazer pedagógico na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. Parte-se do pressuposto que os conceitos científicos operam como instrumento de análise e oferecem mediações que permitem analisar a prática pedagógica e, assim, planejar ações de ensino de forma consciente e coerente com as especificidades da Educação Infantil, tendo em vista o máximo desenvolvimento das crianças.

A partir da compreensão da natureza social dos processos psicológicos à luz do enfoque histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento é dependente das relações interpessoais e da qualidade das mediações disponibilizadas às crianças. É nesse sentido

¹ Pedagoga, mestre e doutora em Educação Escolar; professora efetiva na UAC desde 2019; mariaclaudiasaccomani@ufscar.br

que assumimos a defesa do ensino na Educação Infantil, que se articula com o princípio histórico-crítico da tríade conteúdo-forma-destinatário, sintetizada por Martins (2013). Isso significa que a compreensão do destinatário orienta a complexidade dos conteúdos que farão parte das experiências infantis e o critério de escolha das formas mais adequadas para organizar a atividade infantil de modo a produzir desenvolvimento. Com efeito, a especificidade da Educação Infantil advém das características do momento do desenvolvimento de bebês e crianças, de sorte que os conteúdos e procedimentos metodológicos conquistam também especificidades.

Isto posto, a periodização histórico-cultural é uma mediação essencial para compreender o destinatário e organizar a prática pedagógica. Nessa periodização, a atividade-guia² do período da primeira infância (aproximadamente de 1 a 3 anos) é a atividade objetual e a atividade-guia da idade pré-escolar (aproximadamente de 3 a 6 anos) é a brincadeira de papéis. Vale esclarecer que os marcos cronológicos são apenas referenciais, uma vez que, como explica Vigotski (2018), é preciso considerar a idade pedológica, ou seja, o nível de desenvolvimento da criança e não a idade da certidão de nascimento.

Para Elkonin (2009), as premissas da brincadeira de papéis surgem no interior da atividade objetual. A ação lúdica se revela inicialmente quando na aprendizagem da ação com o objeto, aprendida em determinadas condições, as ações se generalizam, até que a criança se torna capaz de fazer um uso livre do objeto, mas consciente de sua função, e aparece na brincadeira a substituição do objeto. Isto é: primeiro aprende a usar a colher para comer e, em seguida, dá de comer à boneca com a colher, até que pode dar de comer com um galho na ausência da colher. É na aprendizagem de ações com os objetos que a criança, ao utilizá-los cada vez com mais autonomia, começa a se interessar por reproduzir as ações dos

² Atividades-guia são aquelas que operam as transformações mais decisivas no desenvolvimento à medida que requalificam e especializam as funções psíquicas, transformando o modo de ser da pessoa e sua relação com o mundo.

adultos com objetos. Assim, as conquistas na atividade objetal movimentam a criança a um novo período em que a atividade-guia passa a ser a brincadeira de papéis.

A partir da teoria histórico-cultural articulada com a observação e avaliação diária das crianças, constatou-se que as crianças do grupo 3 encontravam-se no início da brincadeira de papéis. Isso significa que as crianças já não manifestavam ações com objeto em sua função direta, mas a brincadeira de papéis ainda não se apresentava em sua forma mais complexa. Nessa direção, os encaminhamentos metodológicos tiveram como base a formação inicial da brincadeira de papéis e, a partir disso, serão relatadas algumas experiências realizadas.

Formação da brincadeira de papéis: brinquedos temáticos e ampliação de repertório

Elkonin (2009) considera importante o uso de brinquedos temáticos como disparadores da brincadeira de papéis à medida que tais objetos têm grande destaque na gênese e formação da brincadeira. Tratam-se de brinquedos que têm relação com determinado tema e sugerem papéis. Portanto, a organização do espaço e apresentação dos objetos sugerem a situação lúdica, os papéis e uma série de ações que podem ser desempenhadas pelas crianças.

Diante disso, uma das propostas regulares com o grupo eram os cantos diversos, que é uma forma de organização dos espaços na Educação Infantil. Trata-se de uma atividade planejada e organizada pela professora, que se concretiza na ação compartilhada com as crianças: a professora planeja um conjunto de materiais que são oferecidos nos cantos para que, na ação compartilhada entre crianças e professora, as próprias crianças decidam em qual canto se engajar, com quem, com quais objetos e como realizar as propostas. Portanto, geralmente no início da rotina, realizávamos a estratégia dos cantos, nos quais haviam massinha, livros de literatura infantil e gibis, jogos de construção, instrumentos para desenhar ou pintar em diferentes suportes etc.

Levando em consideração as características do desenvolvimento e o papel do trabalho pedagógico em complexificar a atividade infantil, nos cantos diversos eram disponibilizados os brinquedos temáticos. Disponibilizamos, por exemplo, o “kit de ferramentas”, que sugere às crianças brincar de mecânico(a); panelinhas, fogão, talheres e pratos convidam as crianças a protagonizar o(a) cuidador(a), filhos e filhas ou ainda brincar da temática restaurante.

O tema da brincadeira de papéis, conforme Elkonin (2009, p.35), “[...] é o campo da realidade reconstituído pelas crianças”. O argumento é a realidade representada pela criança e conteúdo é aquilo que a criança destaca dessa realidade, ou seja, a atividade social dos adultos. Assim, “[...] quanto mais estreito é o círculo de realidade com o qual a criança tem contato, mais monótonas e pobres são as tramas de seus jogos” (idem, 1960b p.513).

Como defende Elkonin (1960a), o desenvolvimento dos argumentos e conteúdos da brincadeira de papéis não acontece de forma passiva. A complexificação da brincadeira depende da “[...] direção dos adultos, que sem alterar a atividade independente e de caráter criador ajudam a criança a descobrir determinadas faces da realidade que se refletem depois no jogo” (idem, p.513). Dessa forma, o papel da professora na brincadeira de papéis não é algo simples, pois é preciso intervir, mas sem alterar a esfera lúdica do brincar. Portanto, cabe à Educação Infantil ampliar os conhecimentos da criança sobre a realidade: “[...] as particularidades da atividade dos adultos, as funções sociais das pessoas, as relações sociais entre elas, o sentimento social da atividade humana” (idem, p.513), enriquecendo o repertório para a brincadeira de papéis.

Para as crianças mais novas, como mostra Elkonin (2009), a brincadeira é centralmente reproduzir as ações reais dos adultos com os objetos, sem ainda assumir um papel. Posteriormente, os objetos passam a ocupar segundo plano, emergindo como essencial a relação entre as pessoas. Por fim, com a complexificação da

brincadeira de papéis, o nuclear torna-se o respeito às regras derivado do papel assumido.

Na formação da brincadeira de papéis não basta organizar o espaço e disponibilizar os objetos para que as crianças realizem ações sem qualquer intervenção da professora. Provavelmente, a criança, ao deparar-se com o estetoscópio, saberá que aquele é um objeto utilizado por profissionais da saúde à medida que já foi paciente, mas não necessariamente sabe denominar esse objeto, nem sua função. Portanto, na brincadeira compartilhada, podemos oferecer modelos de ação de como atuar com esses objetos e denominá-los, ampliando o vocabulário e o repertório das crianças sobre as relações humanas.

Nesse contexto, destacou-se uma necessidade no grupo 3. A família de uma das crianças manifestou com a professora a dificuldade em lidar com o comportamento da criança devido ao ciúme da irmã mais nova, ainda bebê. A professora, por sua vez, já havia observado que a brincadeira mais frequente dessa criança era protagonizar a própria mãe grávida, o momento do parto ou cuidava da boneca denominando-a com o nome da irmã. Ademais, ter um irmão mais novo ou a chegada de um bebê na família era temática comum na vida das crianças do grupo.

Diante disso, organizou-se uma sequência de ações com a temática “irmão mais novo”: a leitura de livros de literatura infantil que abordam a temática, como “O invasor” (SANTIAGO, 2016)”, “Eu adoro meu irmãozinho!” (ORMEROD, 2016) e “Eu (não) gosto de você” (MATSUSHITA, 2013); assistimos desenhos infantis e vídeos, como por exemplo, os cliques do grupo Palavra Cantada “Eu sou um bebezinho” e “Sambinha da Fralda Molhada”. No primeiro clipe, destaca-se diferentes cuidados com o bebê: supõe-se que é um pai segurando o bebê conforto, dando mamadeira ou ainda o bebê andando de cavalinho nos ombros do pai; aparece também o bebê passeando de carro com uma mulher, provavelmente a mãe. No segundo clipe, tanto a mulher quanto o homem trocam a fralda do bebê. Essas são questões essenciais, uma vez que os estudos de Elkonin (2009) abordam a importância do adulto enquanto modelo

de ação a ser representado pelas crianças. Assim, é fundamental destacarmos papéis sociais que promovam a igualdade de gênero e não reforcem estereótipos. Realizamos ainda rodas de conversa para perceber as impressões das crianças e destacar os principais elementos dos vídeos.

Além disso, em parceria com a enfermeira da unidade, desenvolvemos algumas propostas com as crianças sobre “Cuidados com o bebê” e “Nascimento do bebê”. Nos cuidados com bebês, as crianças deram banho nas bonecas com água, sabão e esponja, enxugaram com a toalha, colocaram fraldas e vestiram seus bebês. Ao tratar do nascimento, a enfermeira apresentou às crianças um vídeo com diferentes mamíferos amamentando seus filhotes e, especialmente, o ser humano, explicando às crianças a importância da amamentação e a necessidade de atenção e cuidado que o(a) bebê tem em relação aos adultos. Explicou ainda às crianças, utilizando-se de recursos manipuláveis, o momento do parto.

Essas propostas produziram o interesse no grupo pela gravidez e pelo nascimento de bebês. Por isso, visitamos o Laboratório Didático de Integração Morfo-funcional no Departamento de Medicina na UFSCar no campus de São Carlos. Nesse momento, as crianças observaram o corpo humano, a evolução da gravidez mês a mês e o nascimento por parto normal ou cesariana.

Durante esse período, incluímos nos cantos diversos um “kit médico” com tesouras, luvas, jalecos, injeções, embalagens de plásticos que representavam medicamentos, algodão e fita adesiva, que convidavam as crianças a protagonizar o(a) médico(a). Por meio das observações diárias das brincadeiras, constatou-se que, por meio das ações realizadas, envolvendo desde o planejamento dos objetos que seriam oferecidos, vídeos, rodas de conversa, literatura infantil, passeio e brincadeiras compartilhadas entre crianças e adultos, enriqueceu-se o repertório das crianças em relação à temática tanto em relação aos cuidados necessários com bebês como em relação à brincadeira de médico(a), aumentando o interesse de meninos e meninas pelas temáticas e a duração da brincadeira.

Conta, reconta e faz-de-conta

Conforme Elkonin (1960b), no final da primeira infância, torna-se possível a aprendizagem por indicações verbais e a criança passa a compreender narrações que descrevem acontecimentos e ações conhecidas, ou seja, o que os adultos falam sobre aquilo que não é percebido imediatamente. Trata-se de uma grande conquista psíquica! As crianças, segundo o autor, também conquistam a capacidade de memorizar pequenos versos e contos, reproduzindo-os com precisão. Essa capacidade é fundamental para enriquecer a linguagem e, portanto, é um dos objetivos do trabalho pedagógico para promover o desenvolvimento da linguagem em seus diferentes aspectos.

A criança, na idade pré-escolar, é capaz de desenvolver a linguagem coordenada ou contextual (ELKONIN, 1960b; ELKONIN, 1974; MUKHINA, 1996), pela qual expõe seus pensamentos de forma coerente, verbalizando descrições nas quais há orações articuladas, que por sua vez, também contribuirá para a leitura e escrita.

Mukhina (1996), ao citar a superação da linguagem situacional em direção à contextual, explica que a primeira é pouco organizada, sendo compreendida somente pelas pessoas que conhecem a situação narrada. Na relação com o interlocutor, que faz perguntas sobre o relato, a criança sente a necessidade de tornar sua linguagem mais compreensível. A depender da qualidade das mediações, a criança desenvolve a linguagem contextual, na qual descreve a situação com um número suficiente de detalhes que permitem ao interlocutor compreendê-la sem vivenciá-la, ultrapassando o campo perceptual imediato.

Isso não significa que a linguagem situacional deixa de existir, nem tampouco que é inferior. Mas é papel da Educação Infantil organizar situações em que linguagem contextual se faça necessária e a criança sinta necessidade de novos meios linguísticos para se comunicar, expor suas ideias, narrar fatos, recontar histórias, construindo orações articuladas e coerentes com riqueza cada vez maior de detalhes,

superando cada vez mais suas formas de comunicação em direção ao uso mais consciente e voluntário da linguagem oral.

De acordo com Elkonin (1974, p.153), “de grande importância não é apenas ouvir gramaticalmente correta e foneticamente precisa a linguagem, mas também a prática independente da criança em utilizar todas as formas de linguagem coordenada”. Segundo o autor, a linguagem coordenada (ou contextual) está vinculada à aquisição de vocabulário e domínio da estrutura gramatical da língua materna. Portanto, devemos organizar a atividade infantil de forma que se faça necessária uma relação mais consciente da criança com sua expressão oral de modo que o ato de escutar e falar se torne objeto de atenção da criança, suspendendo o fluxo espontâneo com o qual, na maior parte do tempo, relaciona-se com a sua própria linguagem e a dos demais.

Levando em consideração as especificidades do desenvolvimento das crianças e promoção da linguagem contextual, desenvolvemos o projeto “Conte e reconte”, que se baseou, em especial, na obra “O grande Rabanete” (BELINKY, 2002). Trata-se de uma história com acumulação, o que auxilia na memorização da narrativa. Nessa história, o vô planta o rabanete na horta. Contudo, no momento da colheita, não consegue puxar sozinho a hortaliça. Outros personagens são progressivamente chamados a ajudar: vó, neta, Totó, gato e rato. O último personagem, o rato, se autodenomina como o mais forte, uma vez que o rabanete só é colhido quando esse personagem ajuda a puxar. Na ilustração do livro, o rato aparece vestido de *super-homem*, o que contribui para as crianças concordarem com essa ideia. Assim, as crianças são levadas, pela narrativa visual, a compreender que a colheita é resultado da força individual e não da força coletiva. Por isso, destacamos o papel da professora para que a criança possa interpretar o conteúdo veiculado pela história. Uma possibilidade é realizar com as crianças a brincadeira de cabo de guerra para que compreendam a importância da força coletiva.

Além da leitura em voz alta do livro, realizou-se a contação de história. Uma vez que no início da brincadeira de papéis ainda é

central o interesse pelos objetos, é profícuo, como recurso na contação, o uso de fantoches e objetos que representem os personagens. Ademais, é importante promover ações em que as próprias crianças sejam capazes de recontar as histórias com tais objetos. Assim, as crianças foram incentivadas a recontar a história utilizando as ilustrações do livro como recurso mnemônico e, posteriormente, recontaram a história ao seu modo utilizando os fantoches e objetos da contação realizada pela professora.

À medida que o motivo da brincadeira de papéis consiste em assumir adequadamente o papel, um caminho profícuo para recontar histórias também é a dramatização. Ao dramatizar, as crianças não podem agir de qualquer forma e deixam de seguir seus impulsos imediatos, assumindo a postura do papel. Conforme Elkonin (1987, p. 98), “[...] o jogo constitui uma escola peculiar de limitação dos impulsos imediatos”, o que contribui ao desenvolvimento do autodomínio da conduta. Vale destacar, porém, que há diferenças essenciais entre a dramatização de histórias e a brincadeira de papéis. Como explicam Solovieva e Rojas (2012), diferente da dramatização, a brincadeira de papéis não envolve um enredo preestabelecido, mas o enredo surge durante o brincar. Na dramatização, por sua vez, o enredo já está estabelecido pela narrativa da história. Não obstante, a dramatização se revela como um procedimento exitoso com as crianças dessa idade à medida que se engajam em assumir papéis.

Entre as crianças, havia a disputa por assumir o papel do personagem “rato”, que tem grande destaque no enredo. Cabe, pois, à professora se atentar para a troca de papéis de modo que todas as crianças tenham a oportunidade de participar e diversificar os papéis assumidos. Além disso, na formação da brincadeira, os acessórios enfatizam os papéis assumidos e deixam a situação lúdica explícita (ELKONIN, 1987), o que nos levou a escolher figurinos e acessórios para a dramatização, que foi apresentada para os outros grupos da UAC, do berçário ao grupo 5, utilizando a música “O Grande Rabanete” (FORTUNA, 2012).

Durante a realização das ações citadas também incentivamos a alimentação saudável por meio do plantio do rabanete na horta. Ao final do processo, um dos momentos mais marcantes foi a turma toda puxando junto nosso grande rabanete, que foi dividido e saboreado por todos do grupo.

Considerações finais:

Nesse relato, busca-se contribuir para o trabalho pedagógico histórico-crítico na Educação Infantil à luz do enfoque histórico-cultural. Entende-se que a compreensão do destinatário determina o grau de complexidade do conteúdo e as formas de organização do trabalho pedagógico. Assim, compreender as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico das crianças é uma das condições para o planejamento e organização do fazer pedagógico.

A defesa da natureza histórico-cultural do psiquismo humano revela-nos que o trabalho pedagógico não deve apenas acompanhar o desenvolvimento das crianças, mas organizar a atividade infantil de modo a potencializá-la. O máximo desenvolvimento da língua materna e da brincadeira de papéis exige ações de ensino dirigidas a essa finalidade. Com efeito, a Educação Infantil possui posição ímpar no processo de humanização à medida que garante conteúdos de qualidade, situações planejadas e organizadas que ultrapassem os limites da vida cotidiana e aquilo que as crianças já conhecem sobre a realidade e as esferas da atividade humana.

Referências

- BELINKY, T. **O grande rabanete**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ELKONIN, D.B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In: SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960a.

_____. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progresso, 1987.

_____. Development of speech. In: Zaporozhets, A. V., Elkonin, D. B. (Eds.), **The psychology of preschool children**. Cambridge, MA: The MIT Press. 1974. p. 111–185.

_____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: _____. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960b, p.504-522.

FORTUNA. O Grande Rabanete. Selo Sec [disc.Tratore]: 2012. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/0iyKZm2jzMZVuPhLxK04PV?highlight=spotify:track:5KDPbdORIMewh0FwaRnNqL>. Acesso em: 5 de maio de 2021.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MATSUSHITA, R. **Eu (não) gosto de você**. São Paulo: Jujuba, 2013.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORMEROD, J. **Eu adoro meu irmãozinho!** São Paulo: Fundamento Educacional, 2016.

SANTIAGO, W. **O invasor**. São Paulo: Edições, SM, 2016.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, Q. L. **La actividad de juego en la edad preescolar**. México: Trillas, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.



*Onde eu puder imaginar, eu caberei
Onde eu puder imaginar, eu me encaixo
Onde eu puder imaginar, eu pertença
Onde eu puder imaginar, eu permaneço.*

Encontros com a horta: experiências de plantio e colheita na UAC

Gabriella Pizzolante da Silva¹



*“Se tem muita pressão
Não desenvolve a semente
É a mesma coisa com a gente”
(Emicida e Drik Barbosa, 2020)*

A horta é um projeto que integra todas as turmas da UAC. Bebês e crianças experimentam preparar a terra, plantar, regar, colher e degustar hortaliças, temperos e legumes. Experimentam também cuidar, esperar, observar, descobrir, compartilhar.

Foi em 2015 que se iniciou o movimento da equipe em planejar vivências que articulassem os princípios previstos no Projeto Político Pedagógico da Unidade, como a alimentação saudável e o direito ao contato com a natureza, com práticas que já aconteciam com as turmas, como as receitas e as brincadeiras ao ar livre.

Pensando a Unidade como um espaço que potencializa as culturas infantis e as interações entre bebês, crianças e pessoas adultas, o projeto busca possibilitar a participação delas em todo o processo, considerando-as protagonistas de suas experiências. Essa perspectiva também embasa outras práticas pedagógicas da UAC, que têm por eixo as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010).

Nesse trajeto participativo, a horta já contou com diversas configurações, que se misturam: em canos de PVC que sobraram

¹ Pedagoga, especialista, mestre e doutoranda em Educação; professora EBTT efetiva da UAC desde 2014; gabi.pizzolante@ufscar.br.

de construções na Universidade e que as crianças decoraram, baldes e lixeiras que seriam descartadas, garrafas PET, canteiros que a Unidade já tinha e outros que foram construídos com madeira especificamente para novos plantios, exercitando a criatividade, aproveitando os espaços e reutilizando materiais.

Figura 1: Criança colhendo alface plantada no cano de PVC reaproveitado



Fonte: acervo da autora (2019).

Figura 2: Criança colhendo rabanete da bacia que estava quebrada e foi reaproveitada para plantio



Fonte: acervo da autora (2018).

Figura 3 e 4: Bebês plantando em garrafa PET



Fonte: acervo da professora Clau Fragelli (2018).



Fonte: acervo da professora Clau Fragelli (2019).

Figura 5: Plantio de temperos sendo realizado no canteiro de madeira.



Fonte: acervo da autora (2018).

Já foram plantados, colhidos e degustados diversos tipos de alfaces, rúcula, espinafre, cebolinha, salsinha, cenoura, rabanete, tomatinhos, couve, capim-limão, hortelã, manjeriço, abobrinha e maracujá. As crianças e bebês puderam acompanhar o crescimento a partir de sementes e de mudas, e as dinâmicas de cuidado com a horta são flexíveis; já aconteceu em sistema coletivo de escala entre as turmas ou, ainda, cada grupo cuidando especificamente do que plantou. A reutilização de materiais também acontece nesse processo de cuidado, por exemplo, com a confecção de regadores, que são feitos e ornamentados a partir de garrafas PET e outras embalagens, como de tintas e outros produtos.

Figura 6: Plantio de alface a partir de mudas



Fonte: acervo da autora (2017).

Figura 7: Colheita de alface.



Fonte: acervo da autora (2017).

As preparações culinárias contam com a colaboração das cozinheiras e da nutricionista, que higienizam as hortaliças, os temperos e os legumes, preparam os utensílios e outros ingredientes das receitas. Além dessas profissionais, este projeto também conta com a participação ativa da enfermeira da UAC, que desenvolve ações com vistas à promoção da saúde e inclusive já ficou como coordenadora desse projeto em alguns semestres.

Figura 8: Abobrinha colhida e levada pela criança para higienização e preparo na cozinha.



Fonte: acervo da autora (2017).

Figura 9: Criança fazendo bolinho com o espinafre colhido na horta.



Fonte: acervo da autora (2018).

Ao longo dos anos, o projeto também já recebeu bolsistas-atividade² de cursos de graduação, principalmente da Pedagogia e do curso de Gestão e Análise Ambiental, que participaram da manutenção da horta e de outras vivências pedagógicas, o que permitiu a implementação de uma composteira e o plantio de flores, para colorir e embelezar a Unidade; afinal, as crianças “merecem o mundo como um jardim” (BARBOSA; EMICIDA, 2020). Assim, estudantes em formação puderam interagir com bebês, crianças e com toda a equipe da UAC, inclusive tendo

² As bolsas-atividade são ofertadas pela Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis, da UFSCar.

autonomia para planejar e desenvolver atividades, vivenciando o complexo e rico contexto da Educação Infantil.

Figura 10: Primeiro contato das crianças com a composteira.



Fonte: acervo da autora (2018).

Figura 11: Plantio de flores, após pintura da garrafa PET.



Fonte: acervo da autora (2018).

Nessas propostas e vivências com a horta, há um movimento de não somente garantir o direito de bebês e crianças ao acesso às ciências naturais, ou seja, a todo o conjunto elaborado e sistematizado de conhecimentos sobre os elementos e fenômenos naturais, mas garantir, principalmente, que isso não se dê de maneira disciplinar, escolarizada, estereotipada e descontextualizada. Tal como apontam Souza, Fagionato-Ruffino e Pierson (2013), práticas pedagógicas centradas na transmissão de conhecimentos, etapistas e preparatórias para o Ensino Fundamental, reduzem as vivências e explorações a partir da lógica infantil e centraliza o processo educativo nas pessoas adultas.

Nesse sentido, com esse projeto a Unidade busca garantir e valorizar espaços para as culturas infantis, potencializando suas experiências com a natureza. São nos encontros brincantes com a horta, por exemplo, quando estão no parque e pegam um tomatinho ou folhas das hortaliças para serem usadas como “comidinha”, que as crianças reinventam a relação com a natureza, criam, fantasiam, interagem a partir de sua lógica e desafiam a das pessoas adultas, subvertendo-a. Por isso, a horta não é entendida somente como recurso e ferramenta pedagógica, mas como

oportunidade para múltiplas interações de bebês e crianças com elementos naturais, com os ciclos de vida-morte-vida e com uma alimentação saudável.

Além da horta, há ainda outras práticas na UAC que buscam garantir o direito de bebês e crianças ao contato com a natureza, tal como indicado no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS, 2009): intervenções no espaço como manter espaços amplos com plantas, árvores frutíferas e canteiros, as brincadeiras e descanso ao sol e com água, os passeios pelo entorno da Unidade no *campus* universitário, a frequência diária em estar nos parques, de brincar na areia e na chuva, entre muitas outras oportunidades que surgem e são inventadas no cotidiano.

Essas iniciativas buscam ir ao encontro dos apontamentos feitos por Tiriba (2018), ao enfatizar a importância de os espaços educativos serem lugar de encontro com a natureza. Ela afirma que:

Se a Constituição brasileira de 1988 declara as crianças cidadãos de direito, a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático. O compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma pedagogia do desemparedamento. (TIRIBA, 2018, p. 5)

Os esforços são, portanto, para o que apontam as autoras Tiriba e Barros (2018) de que o ambiente natural não seja entendido apenas como cenário, mas como essencial ao sentimento de pertencimento, fundamentais para a constituição das identidades e subjetividades infantis, e de uma existência saudável, inclusive considerando que a criança é natureza.

Referências

BARBOSA, Drika; EMICIDA. **Sementes**. São Paulo: Laboratório Fantasma: 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/>

watch?v=C710AB--I3c&ab_channel=Emicida>. Acesso em: 18 de dez. 2020.

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

CAMPOS, Maria Malta. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

SOUZA, Carolina Rodrigues de; FAGIONATO_RUFFINO, Sandra; PIERSON, Alice Helena Campos. As Culturas Infantis e a Cultura Científica: um possível diálogo. **Atas** do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013.

TIRIBA, Lea. Prefácio. In: BARROS, Maria Isabel Amando (org.). **Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro, Alana, 2018.

Éticas e Estéticas Afrocentradas: compartilhando histórias com bebês e crianças

Clau Fragelli¹
Thais Madeira²

[...] essa é a língua do opressor, mas preciso dela
pra falar com você.³

Uma Educação Afrocentrada Enquanto Compromisso Ético

Crianças e bebês têm contato direto com materiais (na mídia, nas instituições) que colocam as pessoas negras e não brancas em lugares desfavorecidos, e as pessoas brancas no lugar do sucesso, da beleza, da inteligência, da civilização. A rejeição da aparência das pessoas negras como belas, a desvalorização das heranças culturais africanas e afro-brasileiras (legadas ao espaço de escravos, passivos e sem contribuições para a história e cultura brasileiras; ou tratados como povos bárbaros e tribais no continente africano) causam grande impacto no desenvolvimento das identidades das crianças, causando um “pessimismo racial” (BRASIL, 2014, p.14) que significa a crença na impossibilidade de sucesso da pessoa negra.

Os personagens das histórias, músicas, brincadeiras reforçam o querer ser branco. Assim, crianças pequenas apresentam o desejo de serem brancas, rejeitam seu pertencimento étnico-racial. Crianças pequenas começam a cristalizar atitudes preconceituosas com base em atributos físicos, manifestando-se nas brincadeiras:

¹ Pedagoga, bacharel em audiovisual, mestranda em Terapia Ocupacional, professora efetiva da UAC desde 2014, claufragelli@gmail.com.

² Pedagoga, cientista social, mestre e doutora em Sociologia, professora efetiva da UAC desde 2014, profa.thaismadeira@gmail.com.

³ Adriene Rich em “The Burning of Paper Instead of Children”, citado por bell hooks em “A Língua”. (HOOKS, 2017, p.223)

não querer brincar com determinada criança (ou boneca) por causa da cor da pele etc.: “pouco a pouco se forma e se cristaliza no jovem antilhano uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos” (FANON, 2008, p.132).

Atividades são produtoras de subjetividades, expressam uma marcação cultural (COSTA, 2020). Desta forma, o que produzimos nas instituições não é neutro, “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida” (FERRO, 1983, p. 11 apud SANTOS, 2019).

A educação pode perpetuar ou ressignificar identidades, valores, tradições e culturas. Para que haja ruptura de concepções racistas, é necessário romper com o eurocentrismo e adotar uma postura afrocentrada em História, Literatura, Artes etc. (SANTOS, 2019). A literatura infantil é um dos locais cruciais para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades estão sendo formadas. A educação pública para crianças precisa ser um local onde se faz o trabalho de criar currículos sem preconceitos (HOOKS, 2018).

Rigorosamente falando, diríamos que as cantigas infantis merecem a mesma crítica. Fica logo claro que queremos, nem mais nem menos, criar periódicos ilustrados destinados especialmente aos negros, canções para crianças negras, até mesmo livros de história (FANON, 2008, p.132).

Aqui, apresentamos práticas pedagógicas variadas, com turmas diversas: bebês até 18 meses, crianças de 3 a 4 anos e crianças de 4 a 5 anos de idade. Entendemos que a educação para as relações étnico-raciais é transversal a toda prática pedagógica na Educação Infantil, portanto articulada com outros projetos e outras linguagens.

Estéticas Como Prática Da Liberdade – Oralidades Compartilhadas

Minha história é contada oralmente
Não adiantou cê querer apagar
De boca a boca nós vamo contando um levante e
armando para dominar
Seus livros, seus filmes, sua casa
Seus filhos e a televisão que cê vê no seu lar
Mexendo com gentes
Plantando sementes, germinando mentes, logo vai brotar
Vai virar floresta
Não vou deixar fresta pra minha história você contestar
(Bia Ferreira, 2019)⁴

Um elemento central das sociedades africanas é a oralidade. A oralidade produz e é cultura, conhecimento, história, ciência, arte, modos de vida. “A palavra falada [...] possui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos... se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à interpretação”. (BRASIL, 2014, p.34). Compartilhar nossas histórias é compartilhar nossa humanidade.

Contamos histórias africanas e afro-brasileiras – sejam fictícias ou não – porque precisamos manter a cultura viva, porque narrativas eurocentradas são formas de perpetuar uma história que tem sido sistematicamente apagada, colonizada. Compartilhar histórias é uma forma de revolução.

Parte I - Ludicidade e Fantasia

São muitas histórias que podemos contar para crianças e bebês, a partir de diferentes perspectivas. Relatamos aqui dois exemplos, ambos com bebês do mesmo grupo. Optamos não por livros, mas por dramatizações com diferentes suportes. Foram produzidos materiais

⁴ BIA FERREIRA. Um Chamado. Gravação Independente. Duração 0:53. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/2eNLDifONL3V5FovNMu1yK?si=a849ffa0ef024814>. Acesso em 3 mai. 2021

diversos para explorar a ludicidade. Os e as bebês ficaram livres para explorar os materiais e intervir nas histórias.

Figura 1: Bebê explorando a projeção de "A Tocha Misteriosa"



Fonte: Acervo das autoras. 2019.

"A tocha misteriosa" (SECAD, 2010) foi contada a partir da projeção de desenhos em transparência, sombras escuras e coloridas. A projeção tomava toda uma parede. As sombras se movimentavam, criando desenhos fluidos. Os e as bebês puderam fazer a

exploração visual de imagens; interagir seus corpos com a luz e com as sombras, perceber a luz no espaço (FRAGELLI, 2018).

"O Jabuti de Asas" (BARBOSA, 2008) foi contado a partir de uma caixa que servia de cenário, os pássaros da história foram feitos com penas e o jabuti com sucata e pedras. Utilizamos tecidos para efeito dramático e composição de cenário. A história foi contada em roda, e os e as bebês puderam explorar o material.

Figura 2: Dramatização do conto "O Jabuti de Asas"



Fonte: Acervo das autoras. 2019.

Em ambos os momentos, foram exploradas estéticas africanas e afro-brasileiras, tanto de narrativa quanto de imagens e sons. Entendemos a necessidade de explorarmos outras narrativas para além dos chamados "contos clássicos", costumeiramente europeus, brancos e embranquecedores. Narrativas que nos colonizam, colonizam os corpos de bebês e crianças, as práticas pedagógicas, o imaginário infantil.

Parte II - Mulheres Reais, História Reais

A invisibilização das mulheres ocorre em diversos campos do saber. Na história, na literatura e no samba, esse movimento não é diferente. Aqui relatamos dois projetos, cada um realizado por uma das autoras, mas aqui fazem parte de uma mesma experiência de educação afrocentrada.

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho
Alguém me avisou
Pra pisar nesse chão devagarinho
(Dona Ivone Lara, 1982)⁵

Pisando devagarinho que Dona Ivone Lara começou a conquistar um espaço antes marcado pela presença exclusivamente masculina. Embora estando presente nas rodas de samba, no processo de composição das letras e músicas, o palco e o sucesso eram espaços marcados pelos homens. Contudo, Dona Ivone Lara foi a primeira mulher a assinar oficialmente suas composições e se consagrar como uma grande compositora e ritmista.

Em rodas de conversa, foi ouvido o que crianças de 4 a 5 anos conheciam sobre samba; apresentamos o samba como um gênero musical brasileiro que contou com influências africanas e europeias. As crianças tocaram e brincaram com alguns instrumentos: pandeiro, violão, cavaquinho, tamborim e repique (instrumentos que a professora tinha disponível). Apresentamos alguns sambas e a diferença entre samba e samba-enredo; cantaram e dançaram diversas músicas. Por fim, ouviram a história de Dona Ivone Lara com o samba e como ela se tornou uma grande compositora. Ouviram também outras mulheres do samba: Leci

⁵ DONA IVONE LARA. Alguém me Avisou. 1982. Duração 2:38. Disponível em <https://open.spotify.com/track/6usciGiDOoFfmvnrC7Tyv5?si=c1c62433078e427b> Acesso em 3 mai. 2021.

Brandão, Clementina de Jesus e Jovelina Pérola Negra. Puderam cantar e ouvir estas compositoras.



“A vida é igual um livro.
Só depois de ter lido é que
sabemos o que encerra. E
nós quando estamos no
fim da vida é que
sabemos como a nossa
vida decorreu. A minha,
até aqui, tem sido preta.
Preta é a minha pele.
Preto é o lugar onde eu
moro.”
(Carolina Maria de Jesus,
1960)⁶

Carolina Maria de Jesus chegou em São Paulo em 1947 e trabalhou como catadora de material reciclável e viveu na favela do Canindé. Embora Carolina tenha frequentado a escola apenas até o segundo ano do antigo “primário” aprendeu a ler e a escrever, desenvolveu e cultivou o gosto pela leitura e o hábito de escrever. Escrevia sobre seu dia-a-dia, numa espécie de diário, em que denunciava a realidade e as condições de vida na favela.

Seus escritos revelam grande sensibilidade e talento para denunciar as condições adversas e injustiças sob as quais vivia. Sua obra mais famosa

A ROSA

Eu sou a flor mais formosa
Disse a rosa
Vaidosa!
Sou a musa do poeta.

Por todos sou contemplada
E adorada.

A rainha predileta.
Minhas pétalas aveludadas
São perfumadas
E acariciadas.

Que aroma rescendente:
Para que me serve esta
essência,
Se a existência
Não me é concernente...

Quando surgem as rajadas
Sou desfolhada
Espalhada

Minha vida é um segundo.
Transitivo é meu viver
De ser...
A flor rainha do mundo.

*Carolina Maria de Jesus, em
Antologia pessoal. (Organização
José Carlos Sebe Bom Meihy). Rio
de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.*

⁶ JESUS, C. M. *Quarto de Despejo*. São Paulo: Francisco Alves, 1960, p. 160.

“Quarto de despejo”, publicada em 1960, foi traduzida em aproximadamente quatorze idiomas e foi distribuída em 40 países.

A escolha de Carolina Maria de Jesus se dá por ela ser uma das representantes do conceito de Literatura Marginal, um movimento da literatura contemporânea, produzida na periferia, e compreende como público setores da sociedade brasileira que nunca foram alvo do mercado editorial.

Em um grupo de crianças de 4 a 5 anos, utilizamos “A Rosa” (ao lado) e o trecho de “O quarto do despejo” (acima) para trabalharmos diferentes gêneros textuais. A partir da leitura do poema, falamos sobre poesia, ritmo e rima. Cada criança fez seu registro gráfico com tinta, lápis, canetinhas. Ao final, cada criança escolheu e declamou uma estrofe do poema.

Para discutirmos o trecho de “O quarto...”, apresentamos o contexto social específico onde a autora morava, a favela do Canindé, conversamos sobre o que eles sabiam sobre favela e os diferentes tipos de moradias, de construções. As crianças ainda assistiram trechos dos documentários “Mulheres Fantásticas”⁷ e “Carolina”⁸.



– Seu nome será Dandara e você trará libertação para seus irmãos e irmãs. – Disse Iansã sorrindo, olhando a menina com ternura. (ARRAES, 2015, p.22)

Não se sabe muito sobre Dandara dos Palmares, se de fato existido ou não. As informações mais aceitas são que ela foi uma das lideranças do Quilombo dos Palmares, foi companheira de Zumbi dos Palmares “e uma mulher que não se encaixava nos papéis femininos estabelecidos em sua época” (ARRAES, 2015, p.12).

⁷ Mulheres Fantásticas n.9 - Carolina de Jesus. Dec 16, 2019. Aída Queiroz/Lorena Barbier. Rio de Janeiro: TV Globo, 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IufWv4430aA>. Acesso em 3 mai. 2021.

⁸ Trailer do documentário CAROLINA. Vanessa De A. Souza. Mulheres de Luta, 2018. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=wRe_0R7uvLc. Acesso em 3 mai. 2021.

Não se sabe quando ou onde nasceu, se no Brasil ou em África. Sabe-se que morreu durante a invasão de Palmares. Conta-se que se jogou de uma pedra para não ser capturada e escravizada. A pouca existência de material sobre Dandara – incluindo sua existência ou não – reforçam uma historiografia branca e machista. Enquanto figura histórica, Dandara muitas vezes fica esquecida e ignorada.

Com uma turma de crianças de 3 a 4 anos⁹, foi realizada uma roda de conversa. Com suporte do livro “Histórias Quilombolas” (SECADI, 2010), imagens e fotografias, discutimos o que era escravidão e Quilombo. Foi mostrado onde era o Quilombo dos Palmares e como se dava sua organização. Dandara foi introduzida como responsável pela estratégia de defesa e ataque do Quilombo, como grande lutadora de capoeira.

Figura 3: Produção de stencil feita pelas crianças



Fonte: Acervo das autoras. 2016. Imagem apresentada na *IV Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil*.

Brincamos em uma roda de capoeira e registramos em um painel, com as imagens utilizadas na roda de conversa e registros das crianças. Em outro momento, fizemos uma oficina de stencil, técnica utilizada por muitos/as ativistas de movimentos sociais em

artes de muro; stencil, pichação e grafitti são técnicas artísticas subalternizadas, consideradas de “marginais” (FRAGELLI, 2016).

E por que apresentar essas mulheres às crianças?

Aqui, assim como alerta hooks (2017), o desafio da escolha destas mulheres e suas obras é trabalhar com educação duma perspectiva libertadora – ou explorando o que ela chama de uma

⁹ Esse projeto é parte do relato de experiência “Lute como uma Garota: Desconstrução de Estereótipos de gênero”, apresentado durante a *IV Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil - Culturas e Corpos* no ano de 2016, disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B3inCMpNt_NNaHRlaXM1YkhXd2s/view. Acesso em 3 mai. 2021.

“pedagogia engajada” (p. 21) em que há o engajamento político para a superação das opressões, pois “Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (p. 10). E para instrumentalizar nossa prática, buscamos os valores civilizatórios afro-brasileiros em várias áreas do conhecimento para trazer às crianças outras referências, outros olhares e perspectivas da presença, influência e participação afro-brasileira na construção da nossa cultura brasileira e que valorizem a nossa rica diversidade étnico-cultural.

Trazer às crianças a literatura de Carolina Maria de Jesus, o samba de Dona Ivone Lara e a história de Dandara é uma maneira de construirmos currículos emancipatórios, que vão além dos ditos cânones da música e literatura infanto-juvenil. Resgata a memória negra, com relatos de vozes de outras pessoas que vivenciavam as mesmas condições de vida relatadas por elas. Com essas práticas, apresentamos linguagens e maneiras de contar histórias diversas e podemos ampliar o repertório das crianças de várias maneiras.

Por fim,

Dentro dos movimentos feministas revolucionários, dentro das lutas revolucionárias pela libertação dos negros, temos de reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador. (HOOKS, 2017, p.96)

Apresentamos recortes de um trabalho amplo e contínuo. Relatos pequenos que podem descortinar um mundo de possibilidades e criações. Uma prática pedagógica afrocentrada libertadora que acontece no cotidiano das relações e das aprendizagens.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores ... que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos [bebês e crianças] (HOOKS, 2017, p.25. inserção nossa)

Compartilhar um currículo afrocentrado é garantir a bebês e crianças aprendizagem libertadora, emancipatória. Ao invertermos a lógica da colonização, possibilitamos outras formas de ser e estar no mundo, em que crianças negras podem se sentir bem consigo mesmas e sua ancestralidade e crianças brancas saibam que a branquitude não é superior. Nesse processo, professoras aprendem a descentralizar os currículos e as práticas pedagógicas, a produzir novas formas de educar.

Contar histórias é uma arte muito antiga e ela responde à necessidade humana mais profunda de manter esse relacionamento de empatia entre indivíduos, tornando possível experimentar o que o outro experimenta e, assim, dar forma à própria experiência. [...] conservar na memória essas experiências e criar um sentido de pertencimento ao grupo. ... nesse momento, nos sentimos unidos, nos sentimos diferenciados e podemos conhecer a experiência humana nesse relacionamento. (FARIA; MELO, 2009, p.6)

Por isso, histórias reais, memória, ficção precisam se misturar. Crianças precisam se reconhecer nas suas próprias histórias. É necessário descolonizar os contos que contamos para construirmos uma prática de educação democrática, anti-racista.

Referências

ARRAES, Jarid. **As Lendas de Dandara**. Porto Alegre: Liro, 2015.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos Africanos para Crianças Brasileiras**. Ilustrações Maurício Veneza. 4ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2008. Coleção árvore falante.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. 144 p.; il

COSTA, Marcia Cabral; SANTOS, Anna Carolina; SOUZA, Jean Vital; COSTA, Juli Cabral; PORTO Ramires Milena; FREIRE, Sarah

Rodrigues. “Laboratório ISE: construções de estratégias para restituição histórica e existencial de pessoas negras.” **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** Rio de Janeiro. 2020. v.4(5):734-741. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto36913

FARIA, Ana Lúcia Goulart de.; MELLO, Sueli Amaral. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura.** Campinas: Autores associados, 2009. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 91.

FRAGELLI, Maria Claudia Bullio. “Lute como uma Garota: Desconstrução de Estereótipos de gênero”. IV Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil - Culturas e Corpos. UFSCar. Set/ 2016. **Anais...** São Carlos, 2016. p.270-277. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1GNixmFqDxrTxmxHQacnCUMAXhbavtiNc/view>> . Acesso em: 09/06/2021.

FRAGELLI, Maria Claudia Bullio. “Luzes e Cores: experiências com retroprojeto num berçário”. VI Semana de Formação, Pesquisas e Práticas em Educação Infantil - Caleidoscópio: as múltiplas faces das ações pedagógicas na Educação Infantil. UFSCar. Jul/2018. **Anais...** São Carlos, 2018. p.141-142. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3inCMpNt_NNaHRlaXM1YkhXd2s/view> Acesso em: 09/06/2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** EDUFBA, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras. 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. recurso digital

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca “Diversidades étnico-raciais na Educação Infantil.” **Educação Pública**, v. 19, nº 13, 9 de julho de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/13/diversidades-etnico-raciais-na-educacao-infantil>> Acesso em: 09/06/2021.

SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Ministério da Educação. **Estórias Quilombolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. (Coleção caminho das pedras; v. 3)

Estagiária, mãe, professora e mais algumas experiências que a UAC me proporcionou

Nathalia M. M. Denari¹

O ano era 2005 quando as portas da Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos se abriram para mim pela primeira vez! A emoção era como aquele frio na barriga que se tem quando conhecemos alguém especial pela primeira vez! Os sentimentos? Um misto de medo, alegria, ansiedade, garra, ousadia, vontade de fazer a diferença, de aprender e de colocar a teoria em prática. Ou seria à prova?

Foi assim que fui recebida na UAC como estagiária do curso de Pedagogia da UFSCar, por uma das figuras mais doces e acolhedoras que já conheci: a professora Euzimar, justamente a pessoa com quem iria atuar em sala naquele momento. Entretanto nem ela, nem eu, sabíamos disso até então.

Depois de revelada a parceria, dei o primeiro passo em minha atuação profissional na Unidade, como estagiária do Grupo 4 ao lado da professora Euzimar. Com ela, pude construir uma relação de respeito, admiração e espaço. Isso mesmo, espaço! Ela me proporcionava oportunidades de espaço para atuar, criar, propor, falar, opinar e, assim, fui me construindo enquanto aspirante à professora, aprendendo na prática a importância da escuta, da observação, do rever e repensar sobre cada ação proposta. Desta forma se passaram dois anos (2005 e 2006), em um piscar de olhos!

¹ Pedagoga, especialista em Educação Infantil; professora efetiva na UAC desde 2016; nathaliadenari@ufscar.br

Figura 1: Descobertas Culinárias



Fonte: Acervo da autora (2005).

Eu não imaginava que os próximos dois anos (2007 e 2008) iriam voar também. Voaram! Só que neles, a até então estagiária assume o papel de professora substituta na UAC. Agora, a responsabilidade de planejar o fazer pedagógico, assim como o cuidar, que tanto permeia o universo do educar na Educação Infantil, deveriam partir de mim.

Minha experiência até o momento havia sido com crianças de quatro anos, porém a primeira turma com que trabalhei nesta nova condição profissional de professora substituta foi um Grupo 3, em que a turma estava na faixa etária dos três anos. Como foi rico poder perceber as diferentes nuances no desenvolvimento das crianças de uma idade para outra!

Ouso dizer que o momento que mais aprendi nessa nova fase foi quando minhas expectativas começaram a ser quebradas pelas crianças, pois elas me mostravam como haviam diferentes possibilidades para o que eu tinha inicialmente proposto ou esperado como retorno. Isso me mostrou que além da importância do planejar e de observar as necessidades da turma, era fundamental saber ouvir as demandas das crianças, que se mostravam muito mais entusiasmadas quando suas propostas,

interesses, colocações e curiosidades eram verdadeiramente levadas em consideração. Dessa forma, vivenciei na prática docente a fluidez e a dinamicidade da Educação Infantil, aprendendo que esse processo se torna muito mais interessante e prazeroso quando a criança está no papel principal.

Figura 2: Brincando com lama



Fonte: Acervo da autora (2008)

Foi com essa bagagem que iniciei meu segundo ano como professora substituta na UAC (2008), agora em um Grupo 5, no qual pude dar continuidade a observação dos aspectos que se atenuavam, se acentuavam ou completamente se transformavam nas diversas dinâmicas para os diferentes grupos.

Com as crianças de cinco anos, o poder da fala, assim como a capacidade de argumentação, se refinam de tal maneira que as rodas de conversa muitas vezes se transformavam em debates filosóficos no universo infantil, dependendo do tema. Eu ficava maravilhada, achava aquilo sensacional, de uma potência incrível, tendo cada vez maior certeza de que mais do que estar no lugar

certo, estava traçando um caminho de êxito tanto na minha formação quanto na das crianças.

Ao final de 2008 meu contrato como professora substituta na UAC se encerrou, mas minha história com ela não!

Vários acontecimentos se sucederam para os quais eu disse “sim” até me encontrar novamente com a Unidade de Atendimento à Criança. Eu disse “sim” para fazer pós-graduação em Educação Infantil, eu disse “sim, eu caso!”, eu disse “sim” para uma nova experiência de trabalho como professora do Ensino Básico da prefeitura de São Carlos, e eu disse “sim, eu quero ser mãe!”. Quando em 2009 nascia meu primeiro filho, Ian, que com 7 meses ingressou no berçário da UAC. Olha aí a gente se encontrando de novo, só que em papéis diferentes!

Nos anos de 2009 e 2010, como mãe de uma criança da UAC, experimentei a relação que era estabelecida com as famílias das crianças que lá frequentavam. Novamente pude aprender, em outro papel, outros aspectos como, por exemplo, o quão importante é a maneira como se dá o acolhimento de bebês, quanto é relevante a figura de referência e a não centralização dela em apenas uma profissional da turma, o afeto, a sensibilidade e a abertura às famílias tanto no período de adaptação da criança quanto na possibilidade de participação nos projetos elaborados para a turma ou até mesmo nas demandas administrativas tratadas com a direção e/ou coordenação pedagógica.

Em 2011, ainda como professora efetiva do Ensino Fundamental da prefeitura de São Carlos, novamente fui aprovada em processo seletivo para professora substituta na UAC e chamada a atuar pela terceira vez na Unidade. Foi então que tomei uma decisão que muitos acharam loucura: deixei meu cargo de professora efetiva do Ensino Básico na prefeitura de São Carlos para voltar à Unidade de Atendimento à Criança como professora substituta, ainda que por tempo determinado. Esta decisão foi tomada de maneira certa e sem titubear, porque era na UAC e na Educação Infantil que eu queria estar.

Estava eu de volta, desta vez com um pouquinho mais de experiência, atuando em dois papéis ao mesmo tempo: mãe de criança que frequentava a Unidade e professora. Neste meu terceiro momento de atuação profissional, na UAC, eu já estava familiarizada com a rotina e com a Proposta Pedagógica da Unidade. Sentia-me como se estivesse voltando para casa.

Iniciei minhas vivências novamente com uma turma de crianças de três anos e atuava no mesmo período que meu filho Ian frequentava na UAC, mas não era sua professora. Em um novo contexto de vivências, ele e eu fomos aprendendo a dividir os ambientes coletivos, como o parque e o saguão onde todas as crianças faziam juntas suas refeições, respeitando o espaço um do outro. Lembro que sempre ganhava dele um beijo, um abraço, ou um aceno de mão quando nos encontrávamos!

Assim, meus laços com a UAC foram só aumentando! No ano que se seguiu, continuei com a mesma turma, acompanhando as crianças para o Grupo 4. Isso foi mais uma novidade profissional para mim!

Acompanhar a mesma turma por mais de um ano foi bastante interessante e desafiador, pois como já conhecia as crianças e elas a mim, o que tornou a adaptação bastante tranquila, eu precisava descobrir como ser diferente e instigante nas propostas de vivências e nos aspectos da rotina, para não recair em algo que já haviam experimentado quando ainda estávamos no Grupo 3.

Figura 3: Aprendendo com a chuva



Fonte: Acervo da autora (2012).

Pedi ajuda das próprias crianças para que essa descoberta acontecesse, perguntando suas expectativas para aquele ano e o que elas achavam que iria ou deveria mudar do Grupo 3 para o Grupo 4, o que resultou em mais um ano cheio de criações, descobertas e vivências diferentes, construídas coletivamente com e para a turma, no qual a palavra “reinventar” foi a bola da vez!

Com a chegada de 2013, findava meu tempo como professora substituta na Unidade, mas qual não foi minha surpresa quando outra possibilidade se concretizou que me permitiu continuar na UAC por mais um ano, agora desenvolvendo o trabalho docente como Pesquisadora em Ciências da Educação, aprovada em seleção da Fundação de Apoio Institucional da UFSCar. Esta oportunidade me permitiu continuar com a mesma turma novamente, indo para o Grupo 5. Desta forma, seriam três anos consecutivos com as mesmas crianças, nos quais os laços afetivos só cresceriam!

Figuras 4 e 5: Folhas e galhos



Fonte: Acervo da autora (2013).

Em outubro daquele mesmo ano tive meu segundo filho, Vicente, e saí de licença maternidade. Sabia que depois do término da minha licença gestante o tempo de meu contrato como professora pesquisadora estaria encerrado e minha relação com a UAC voltaria a ser de membro da família de criança que frequentava a Unidade, mas não me permiti desanimar. Toda essa minha caminhada até então só fortaleceu meu sonho de um dia ser professora efetiva na Unidade! E eu fui sonhando, desejando, maternando e me dedicando pessoal e profissionalmente à Yoga, minha segunda área de formação.

Dois marcos importantes aconteceram em 2014 para mim: o ingresso do meu caçula Vicente no berçário da UAC e a notícia de que a Unidade de Atendimento à Criança havia aberto concurso, depois de mais de 10 anos, para o cargo de professora efetiva. Havia neste momento uma possibilidade real de se concretizar o que eu havia tanto sonhado. Sabia que a minha dedicação, estudo e empenho deveriam acontecer na mesma proporção de força que depusitei no desejo de me efetivar na Unidade.

Assim o fiz! Lembro quanto a torcida, as palavras de incentivo e as ações das pessoas queridas foram importantes naquele momento, às quais serei eternamente grata! O concurso chegou, passou, o resultado saiu e eu estava entre as aprovadas.

Onze anos haviam se passado, desde o meu primeiro contato com a UAC como estagiária, até que a aposentadoria da professora

Euzimar, aquela que carinhosamente me recebeu no início de minha trajetória, abria a vaga para a qual fui chamada a assumir como professora efetiva na Unidade de Atendimento à Criança. Desta forma, quem literalmente abriu as portas da UAC para mim, lá em 2005, foi quem, ao fechar as portas de seu vínculo ativo com a UFSCar, possibilitou o meu ingresso de maneira definitiva, em 2016.

Finalmente, eu era professora efetiva da UAC! As emoções? As mesmas de 2005, mas com um sentimento de gratidão infinitamente maior, pelo sonho conquistado, por todo o aprendizado, pela oportunidade dos meus filhos também fazerem parte daquela comunidade e pelas experiências que seriam vividas a partir dali.

Os anos que se seguiram até o presente momento foram repletos de descobertas com cada turma de crianças, em especial com os grupos que compreendiam faixas etárias com as quais ainda não havia atuado anteriormente e que me reforçaram que sempre há algo mais a aprender, que a cada dia novas experiências podem ser vivenciadas com as crianças e que os significados sempre serão diferentes para cada um e uma.

Figura 6: Contação de história



Fonte: Acervo da autora (2016).

Outro novo aspecto que passei a desfrutar foi o trabalho além do ensino, com a pesquisa e a extensão, além do sentimento de pertencimento a um coletivo, decorrente da maior integração com os membros da equipe da Unidade de Atendimento à Criança, na atuação conjunta do pensar e fazer, nos estudos em grupo com a equipe que permitem o contato com as práticas das outras docentes, compartilhando experiências, dificuldades e também superações. Ah! Aprendi também que uma equipe unida e coesa pode crescer com as diferenças, amadurecendo com o tempo, que as multiplicidades vêm para somar e que nem sempre é preciso concordar.

Vivenciar os papéis de estagiária, mãe e professora junto a Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos, proporcionou a construção da profissional que sou hoje e esse relato de experiências descrito neste breve capítulo, nada mais é do que a soma das descobertas em busca de um sonho realizado. Que venham mais sonhos!

Figura 7: No parque da UAC (foto tirada por uma criança)



Fonte: Acervo da Autora (2011).



Nossos caminhos se encontram na vida e na arte

"Essa aqui vem do meu coração
Do mais profundo canto do meu interior
Pro mundo em decomposição
(Essa aqui também é uma forma de
oração)
Escrevo como quem manda cartas de
amor"

(Emicida)



ISBN 978-65-5869-495-3



9 786558 694953 >