

**UNIJUÍ - UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO
GRANDE DO SUL**

ALINE DEZENGRINI DE SOUZA

**AUTO-FORMAÇÃO E REGISTRO DOCENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL
COMO TEMPO E ESPAÇO DE ENCONTRO**

Ijuí, RS
2016

ALINE DEZENGRINI DE SOUZA

**AUTO-FORMAÇÃO E REGISTRO DOCENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL
COMO TEMPO E ESPAÇO DE ENCONTRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação nas Ciências da Universidade
Regional do Noroeste do Estado do Rio
Grande do Sul – UNIJUI.

Orientadora: Dra. Noeli Valentina Weschenfelder

Ijuí, RS
2016

ALINE DEZENGRINI DE SOUZA

**AUTO-FORMAÇÃO E REGISTRO DOCENTE: A EDUCAÇÃO INFANTIL
COMO TEMPO E ESPAÇO DE ENCONTRO**

Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul-UNIJUI

Banca examinadora

Dra. Noeli Valentina Weschenfelder, UNIJUI
Orientadora

Dra. Helena Coppeti Callai (UNIJUI)

Dra. Anna Rosa Fontella Santiago (UNIJUI)

Dra. Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

Ijuí, 2016.

Dedico esse trabalho à minha família, que em todos os momentos esteve
comigo, segurando a minha mão
e me dando muita força para que eu não desistisse no meio do caminho.
Também, às crianças das escolas em que tive minhas primeiras experiências
enquanto educadora e da escola na qual sou educadora hoje, que
compartilharam e compartilham comigo suas
primeiras experiências escolares, me ensinando e me desafiando todos os
dias a ser uma outra educadora.
E, às minhas colegas e amigas da escola, pois juntas somos
cúmplices, pesquisadoras, sonhadoras...

Agradecimentos

Depois de um longo caminho de pesquisa, reflexões, de ir e vir, de esperas, o grande dia chegou e, escrever sobre esse momento é muito especial.

Então, agradeço primeiramente a Deus pela minha vida e pela oportunidade de ingressar e concluir mais um sonho, o Mestrado.

Ao meu filho Carlos Eduardo, que mesmo tão pequeno, como seu balbucio, com seu olhar, com seu sorriso e com o seu toque me deu força para terminar a escrita, colorindo meus dias.

Ao Paulo Ricardo, que mesmo em alguns momentos distantes, com muito amor, companherismo, paciência e incentivo, não deixou com que eu abandonasse esse sonho.

A pessoa mais forte e determinada que eu conheço e que pela qual possuo um amor sem tamanho: minha mãe que batalhou durante toda a vida e abriu mão de muitas coisas para me dar o melhor presente que uma mãe pode dar a um filho: a educação. Também agradeço pelo amor, pela força, pela palavra amiga e pelo abraço nos momentos de angústia.

Ao meu irmão Alison pela compreensão.

À minha orientadora Noeli, pela sensibilidade, pela escuta, pela palavra, pelo desafio e pela sabedoria que tem. Por ter me ensinado a ver minha prática de outras maneiras, me encorajando a escever sem medo, reinventando minha escrita. E principalmente por não desistir de mim quando eu estava distante.

Aos meus amigos, Rafael e Leticia, Fábio e Maria, Rodrigo e Jaque, Alex e Francieli pela torcida, pela compreensão em relação a distancia que por muitas vezes se fez necessária.

A todas as minhas colegas, amigas e cúmplices da escola que por muitas muitas vezes foram minhas ouvintes, entendendo minhas angústias. Também puxando minhas orelhas quando necessário, me questionando, me provocando e me ajudando a crescer.

A Juliana, minha coordenadora, amiga, e "culpada" de hoje eu estar aqui. Por ter acreditado em meu

Potencial; pelas perguntas e acompanhamentos que me desestabilizaram e me tornaram a educadora que sou hoje.

A todos os educadores que tive ao longo de toda a minha trajetória de aluna e de educadora, os

quais muitas vezes me inspiraram, me mostraram caminhos, ensinaram os
primeiros passos,
mesmo que muitas vezes de forma atravessada.
As crianças que fizeram e fazem parte da minha história, minhas principais
inspirações e gás para jamais desistir.
Aos membros da banca, pela sabedoria de ensinar-me outras
possibilidades.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

(...) Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação a minha formação continuada enquanto educadora da infância, dentro do cotidiano de uma Escola de Educação Infantil de Turno Integral. A pesquisa foi baseada na análise dos meus registros diários escritos ao longo dos últimos sete anos, período este de entrada e permanência em uma Escola de Educação Infantil de tempo integral numa Unidade Operacional do SESC. A narrativa das memórias contidas nesses registros, foi utilizada como elemento central para compor os capítulos da dissertação. As imagens que compõem esta dissertação, sejam algumas fotografias, desenhos das crianças ou as charges minhas e do autor Tonucci, trazem a tona alguns questionamentos e reflexões que me desacomodaram nesse percurso. A análise dos meus registros, me permitiu entender que a mudança se dá nas pequenas coisas, no chão da escola, que leva tempo e que não são fáceis, mas sim urgentes e necessárias (RODRIGUES, 2012). Que é um processo que não é simples, não acontece apenas com o desejo de mudança e num toque de mágica, ele é conquistado, dia após dia, nas leituras que elegemos, nas escritas que fizemos, nas reflexões, nas trocas com os pares, buscando outros princípios “organizadores do trabalho pedagógico, (...) invenção; (...) escuta sensível, (...) e expandir as possibilidades inventivas e a capacidade criadora para (re)inventar, com as crianças, o cotidiano (PÉREZ e ALVES, 2012, p.296). Com a escrita desta dissertação, busco trazer o registro e as memórias docentes contidas neles, como ponto de formação continuada entre os educadores da infância, principalmente os de tempo integral, para pensarmos a mudança de prática, postura, concepções, entre outras, construindo assim, uma escola onde encontramos “inspiração a partir das coisas que fazemos” (GANDINI, 1999), construindo nossas teorias nos diálogos conosco mesmo, com autores, com as crianças e com as famílias (RODRIGUES, 2012), uma “escola da infância” (BARBOSA, 2009), uma escola como “um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis” (KOHAN, 2004).

Palavras-chave: Infância; Educador da Infância; Registro Docente; Formação Continuada.

ABSTRACT

This research had as object of investigation my continued education as a childhood educator, within the daily life of a School of Early Childhood Education. The research was based on the analysis of my daily written records over the last seven years, this period of entry and stay in a full-time Elementary School in an SESC Operational Unit. The narrative of the memories contained in these records was used as a central element to compose the chapters of the dissertation. The images that compose this dissertation, be they some photographs, drawings of the children or the cartoons of mine and of the author Tonucci, bring up some questions and reflections that disowned me in that route. The analysis of my records allowed me to understand that change occurs in small things, on the school floor, that takes time and are not easy, but urgent and necessary (RODRIGUES, 2012). That it is a process that is not simple, it does not happen only with the desire for change and in a touch of magic, it is conquered, day after day, in the readings that we choose, in the writings that we made, in the reflections, in the exchanges with the pairs, seeking other principles "organizers of pedagogical work, (...) invention; (...) to listen sensibly, (...) and to expand the inventive possibilities and the creative capacity to (re) invent, with the children, the quotidian (PÉREZ and ALVES, 2012, p.296). With the writing of this dissertation, I try to bring the record and the teaching memories contained in them, as a point of continuous formation among the educators of infancy, especially the full-time ones, to think about the change of practice, posture, conceptions, among others, thus constructing , a school where we find "inspiration from the things we do" (GANDINI, 1999), constructing our theories in dialogues with ourselves, with authors, with children and with families (RODRIGUES, 2012), a "kindergarten" (BARBOSA, 2009), a school as "a space of experiences, unexpected and unpredictable events" (KOHAN, 2004).

Keywords: Childhood; Childhood Educator; Teacher Registration; Continuing Education.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto la investigación a la formación continua como educador de la niñez dentro de la vida diaria de un preescolar integral Turno. La investigación se basó en el análisis de mis registros diarios escritos durante los últimos siete años, un período de entrada y estancia en un preescolar de tiempo completo en la Unidad Operativa SESC. El relato de los recuerdos contenidos en estos registros, se utilizó como elemento central para formar los capítulos de la disertación. Las imágenes que componen esta tesis doctoral son algunas de las fotografías, dibujos infantiles o mi autor y Tonucci cargos, criar a algunas preguntas y reflexiones que me desacomodaram en este camino. El análisis de mis discos, me permitió entender que el cambio ocurre en las pequeñas cosas, en el terreno de la escuela, que lleva tiempo y que no son fáciles, pero urgente y necesario (RODRIGUES, 2012). Esto es un proceso que no es sencillo, no sólo el deseo de cambio y un toque de magia, que ha ganado, día tras día, las lecturas que hemos elegido, en los escritos que hicimos, en las reflexiones, intercambios con sus compañeros, la búsqueda de otros principios "organizadores de la labor pedagógica (...) invención; (...) La escucha sensible, (...) y ampliar las posibilidades inventivas y la capacidad creativa para (re) inventar con los niños, todos los días (Pérez y Alves, 2012, p.296). Con la redacción de este artículo trato de llevar el registro y la enseñanza contenida recuerdos en ellos, como un punto de la formación continua entre los educadores de niños, en su mayoría a tiempo completo, a pensar que el cambio en la práctica, la postura, conceptos, entre otros, con lo que la construcción una escuela donde nos encontramos con "inspiración de las cosas que hacemos" (GANDINI, 1999), la construcción de nuestras teorías en los diálogos con nosotros mismos, con los autores, los niños y las familias (RODRIGUES, 2012), "una escuela de la infancia" (BARBOSA, 2009), una escuela como "una experiencia del espacio, eventos inesperados e impredecibles"(Kohan,2004).

Palabras clave: Infancia; Educador de la niñez; el registro maestro; La educación continua.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A pele: o limite entre eu e o mundo	13
Figura 2: Capa do Livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes	15
Figura 3: Meus primeiros passos-desenho de uma criança da turma B	24
Figura 4: Primeiro dia na escola: o encontro	31
Figura 5: Onze horas na creche	31
Figura 6: Os perigos do turno integral na escola	32
Figura 7: Minhas memórias, meus encontros-desenho de uma criança da turma B	35
Figura 8: Criança brincando de meleca	51
Figura 9: Crianças pesquisando sobre o ovo	52
Figura 10: Crianças brincando no pet shop	62
Figura 11: Charge desapego das mesas	67
Figura 12: Imagem do arquivo de registro diário	69
Figura 13: As caixas	71
Figura 14: Construções com materiais de largo alcance	91
Figura 15: Memórias que não acabam	94

SUMÁRIO

Dedicatória	4
Agradecimentos	5
Resumo	8
Lista de Ilustrações	11
1. A pele: limite entre eu e o mundo	13
2. Meus primeiros passos	24
2.1 A escolha de ser educadora da infância	25
2.2 Revisitando o projeto	29
3. Minhas memórias, meus encontros	35
3.1 Fragmento 1: Elas tem apenas 2 anos e meio	36
3.2 Fragmento 2: Que bicho botou o ovo	52
3.3 Fragmento 3: Espaço do Pet Shop	62
3.4 Fragmento 4: Retirada das Mesas	66
3.5 Fragmento 5: As caixas	71
3.6 Fragmento 6: Taquinhos de Madeira	81
Memórias que não acabam...para não concluir, apenas para começar	94
Referencias Bibliográficas	97

A pele: limite entre eu e o mundo¹

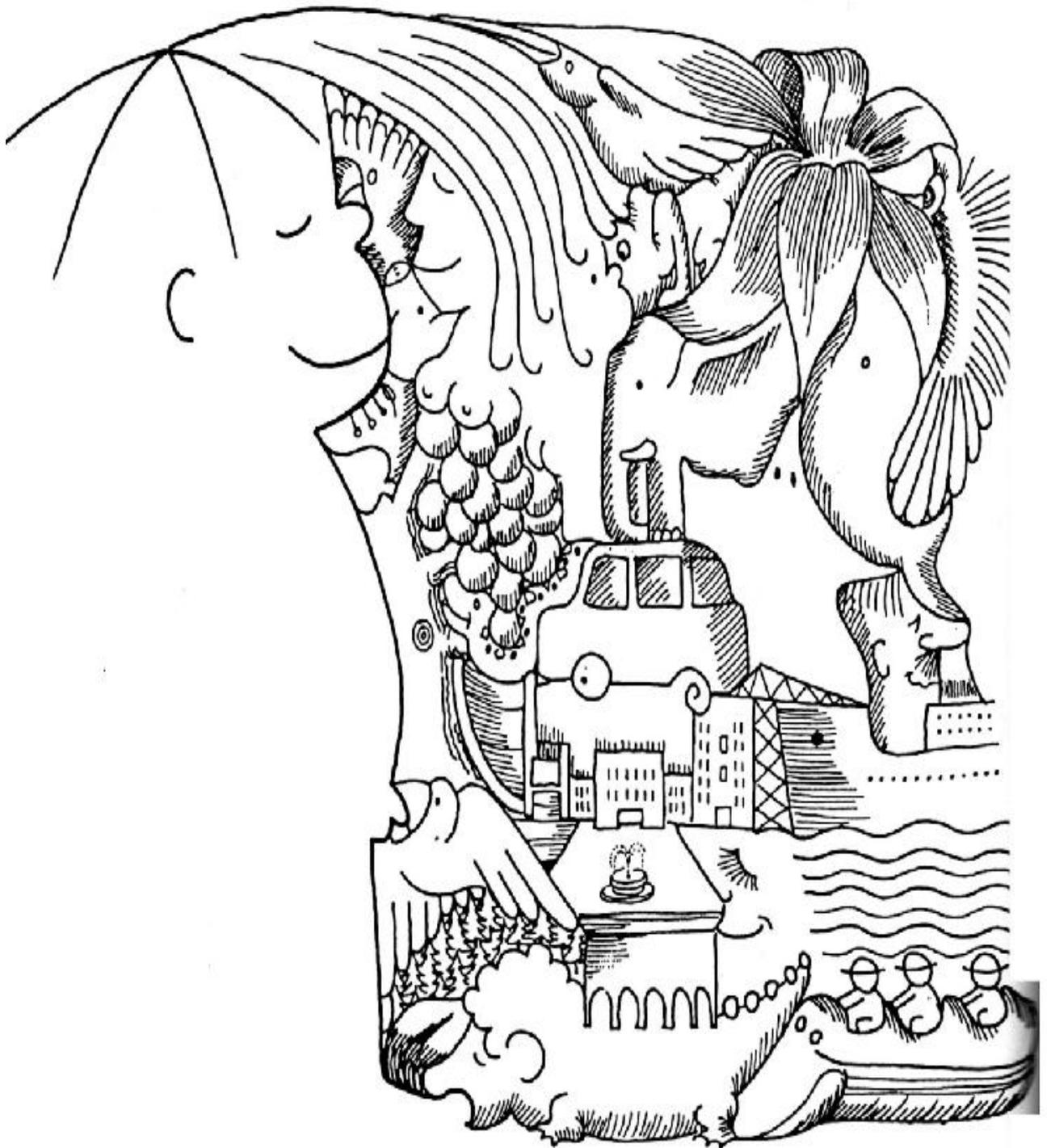


Figura 1 A pele limite entre eu e o mundo (TONUCCI,1975)

¹O título foi inspirado na obra de Francesco Tonucci“Com olhos de criança”.

O começo da escrita para mim foi muito difícil, pois, por muitas vezes ensaiei, iniciei escritas, olhei para as páginas em branco tentando atribuir-lhe outros significados, escrevendo nelas experiências, contando-as vivências que tanto boas ou ruins foram de suma importância para a minha formação. Comecei escrever um pouco do que sabia, do que queria, do que me chamava atenção, do que me inquietava, escrevi enfim, muitas palavras para então tentar dar forma ao que desejava. Ao olhar, mais uma vez para as páginas em branco e me deparar com essa dificuldade começo a entender que sim, a pele era o meu limite entre eu e o mundo, entre eu e minhas escolhas, entre eu e minha escrita, pois nela estariam minhas memórias, as minhas marcas, a minha história enquanto educadora da infância.

Busquei então, no primeiro momento entender o que era uma memória e, segundo o dicionário online Aurélio a Memória é a capacidade de adquirir (aquisição), armazenar (consolidação) e recuperar (evocar) informações disponíveis, seja internamente, no cérebro (memória biológica), seja externamente, em dispositivos artificiais (memória artificial). Mas, para além de um significado técnico de memória eu precisava de algo que reavivasse ainda mais as minhas memórias docentes que me constituem a educadora que sou e ainda busco ser, para que então, eu conseguisse escrevê-las da forma como gostaria, bem como a minha pesquisa, que se constitui basicamente nelas.

Foi então que ao ler o livro *Docências na educação infantil: Currículo, espaços e tempos*, vou ao encontro de Benincá (2002, p.108) o qual me tras que a memória é um processo de construção das compreensões dos dados ou fatos que os registros apresentam [...] é uma interlocução entre o próprio processo de formação e a construção dos conhecimentos sobre essa formação.

Nesse processo fui em busca do que Manoel de Barros poderia me dizer sobre memórias e sobre a escrita, encontrando a seguinte passagem:

“acho que a gente escreve para se descobrir. Nossas maiores verdades são inventadas – alguém já disse. Escrevo para chegar mais perto da minha fonte” (BARROS, 2010, p. 113).

Ao ler essa passagem comecei entender que mais que do escrever, eu precisava fazer escolhas sobre quais as memórias iriam compor esse trabalho, quais as memórias me constituem e me transformam a cada dia em uma educadora/pesquisadora da infância. Precisava também encontrar uma forma de escrever que fosse minha, mas também clara para o leitor. Ao me deparar com tudo isso, o desejo de escrita era imenso mas o bloqueio por muitas vezes ainda tomava conta.

Nesse meio tempo, em um dia de planejamento, ao procurar uma história para contar para as crianças, me deparei com o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Tal livro eu já havia visto nas prateleiras de livros da escola, mas nunca havia me interessado em ler. Naquele momento em que peguei o livro nas mãos, de forma inexplicável o abri e o li. Ao lê-lo e nos dias subsequentes, ao contá-lo para as crianças, revivi algumas cenas importantes da minha trajetória docente e assim, inicio minha escrita por um dos muitos conceitos que o livro nos trás: memória.



Figura 2 – Capa do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, de Mem Fox, 1984.

Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes e ele nem era tão velho assim. Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá. Ele gostava da Sra. Silvano que tocava piano. Ele ouvia as histórias arrepiantes que lhe contava o Sr. Cervantes. Ele brincava com o Sr. Valdemar que adorava remar. Ajudava a Sra. Mandala que andava com uma bengala. E admirava o Sr. Possante que tinha voz de gigante. Mas a pessoa que ele mais gostava era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, porque ela também tinha quatro nomes, como

ele. Ele a chamava de Dona Antônia e contava-lhe todos os seus segredos(...) Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre Dona Antônia.

- *Coitada da velhinha - disse sua mãe.*
- *Por que ela é coitada? - perguntou Guilherme Augusto.*
- *Porque ela perdeu a memória - respondeu seu pai.*
- *Também, não é para menos - disse sua mãe. - Afinal, ela já tem noventa e seis anos.*
- *O que é memória? - perguntou Guilherme Augusto.*

Ele vivia fazendo perguntas.

- *É algo de que você se lembre - respondeu o pai.*

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.

- *O que é memória? - perguntou.*

- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- *O que é memória? - perguntou.*

- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

- *O que é memória? - perguntou.*

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

- *O que é memória? - perguntou.*

- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

- *O que é memória? - perguntou.*

- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro(...)

Ao ler e contar para as crianças me deparei com minhas memórias, bem como a ideia de que para cada pessoa ela tem um significado muito especial.

Então Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar as memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas. Ele procurou uma antiga caixa de sapatos cheia de conchas, guardadas há muito tempo, e colocou-as com cuidado numa cesta. Ele achou a marionete, que sempre fizera todo mundo rir, e colocou-a na cesta também. Ele lembrou-se, com tristeza, da medalha que seu avô lhe tinha dado e colocou-a delicadamente ao lado das conchas. Depois achou sua bola de futebol, que para ele valia ouro; por fim, entrou no galinheiro e pegou um ovo fresquinho, ainda quente, debaixo da galinha(...)

Quais eram as importâncias e lembranças da minha infância?

Quais as minhas memórias e que significados elas tem para mim?

Aí, Guilherme Augusto foi visitar Dona Antônia e deu a ela, uma por uma, cada coisa de sua cesta. "Que criança adorável que me traz essas coisas maravilhosas", pensou Dona Antônia. E então ela começou a se lembrar. Ela segurou o ovo ainda

quente e contou a Guilherme Augusto sobre um ovinho azul, todo pintado, que havia encontrado uma vez, dentro de um ninho, no jardim da casa de sua tia. Ela encostou uma das conchas em seu ouvido e lembrou da vez que tinha ido à praia de bonde, há muito tempo, e como sentira calor com suas botas de amarrar. Ela pegou a medalha e lembrou, com tristeza, de seu irmão mais velho, que havia ido para guerra e que nunca voltou. Ela sorriu para a marionete e lembrou da vez em que mostrara uma para sua irmãzinha, que rira às gargalhadas, com a boca cheia de mingau. Ela jogou a bola de futebol para Guilherme Augusto e lembrou do dia em que se conheceram e de todos os segredos que haviam compartilhado. E os dois sorriram e sorriram, pois toda a memória perdida de Dona Antônia tinha sido encontrada, por um menino que nem era tão velho assim.

Concomitante ao Benincá, Guilherme Augusto e Manoel de Barros, conheci Walter Benjamim ao ler a tese da Kelly Werle (2015), o qual me ajudou a fazer a escolha de narrar minhas memórias, pois segundo ele, “o narrador retira da sua experiência o que ele conta(...) E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”(1994, p.201). Assim, como Benjamim, acredito que as experiências dão sentido as narrativas e acendem nossas memórias, nos mostrando o porque de muitas de nossas escolhas. Escolhas e memórias que serão narradas através de fragmentos que segundo Freitas (2011, p. 4):

“não consistem em partes isoladas, nem mesmo num mero agregado, mas para eles deve ser buscada uma unidade, forjada uma totalidade, construído um sistema. O fragmento só existe como parte de um todo, o qual não pode ser completamente determinado”.

Dessa forma, a escrita desta dissertação, está composta por vários fragmentos das memórias do meu percurso enquanto educadora, as quais estavam guardadas em meus registro diários dos últimos sete anos. Está atravessada por diversas narrativas do meu cotidiano dentro e fora da escola. Está marcada por várias conversas. Por diferentes leituras. Por escritas minhas e de diferentes pessoas e autores que me auxiliaram a modificar minha prática. Pelas vozes das muitas crianças que colaboraram com a minha trajetória e que ecoam em cada página escrita. Enfim, por textos e recortes de registros que

compõe o meu arquivo pessoal e profissional dos últimos sete anos, como docente de uma Escola de Educação Infantil de Turno Integral.

Assim, faz-se necessário situar que a escola na qual trabalho, na qual aconteceu todas as práticas e reflexões descritas nos fragmentos que compõem esta dissertação, possui um documento chamado Bases Norteadoras das Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil (2013), que define os princípios teóricos e metodológicos que orientam as ações pedagógicas. Este documento é revisado, no mínimo, anualmente, contando com a participação e contribuição dos instrutores pedagógicos, supervisoras e gerência de educação da rede. Nele, estão explicitados princípios de educação infantil, de infâncias e crianças, culturas infantis, escola das infâncias, relações das crianças (entre elas e os adultos), participação e escuta infantil, aprendizagem, espaços e tempos, bem como o princípio do brincar.

Este documento contempla o planejamento, registro e acompanhamento da ação docente² em um documento, o qual é feito pelo docente pelo período que considerar significativo, considerando o que conhece das crianças e de seus interesses. Assim, o registro é percebido como uma etapa importante da ação docente, visto como um momento de rever as ações significativas, percebido com um caráter avaliativo e reflexivo, que revela os caminhos a serem percorridos, evidenciando a identidade e a prática docente. Nestes registros aparecem as intervenções feitas pelas instrutoras pedagógicas, as ações das crianças, podendo contar com recortes de falas, registros fotográficos, descrições de cena do cotidiano envolvendo a criança. Este registro é revisado pela supervisora pedagógica e são percebidos como fundamentais para subsidiar o olhar das docentes visando à elaboração da documentação pedagógica de cada criança e da sua auto formação.

Dessa forma, os fragmentos escolhidos para compor esta dissertação, demarcam três tempos importantes e diferentes de todo o processo, o qual vai desde a escolha de ser educadora até a escrita da dissertação: o tempo de definição, o tempo de investigação e o tempo de escrita.

² Acompanhamento da ação docente realizado pela supervisora pedagógica junto ao planejamento e registros dos docentes

No tempo de definição, está explicitada a minha realidade e inserção enquanto pesquisadora desta temática a partir das minhas vivências cotidianas desde muito antes de ser educadora da infância. No tempo de investigação, estão os meus caminhos percorridos, a análise dos meus registros, das minhas memórias, os quais me fizeram e fazem transitar do pensado ao vivido, dos questionamentos às práticas efetivas, das dúvidas as certezas mesmo que provisórias, do alienado para o extraordinário (BARBOSA, 2013), ou seja, uma estratégia formativa (RODRIGUES, 2013) que provocou mudanças de concepções e de práticas. No tempo de escrita, estão as memórias, os registros escolhidos, a busca em refletir, interpretar, revisitar, reconstruir percursos dentro da escola, os quais sejam mais inventivos, investigativos, inusitados, ousados, felizes, com respiros, criando memória, identidade docente (FARIA, 2007). Onde registrar nossas práticas não é mais uma coisa a fazer, mas é o que nos diferencia e nos torna profissionais da infância.

A partir das memórias trazidas nos registros diários e diálogos com os diferentes autores, crianças, pessoas mais experientes, ousa a dizer que a minha pesquisa se caracteriza como uma pesquisa participativa, onde o diálogo, parceria, reflexão, narrativas e trocas a compõem. Soares (2006, p.29) afirma que a pesquisa participativa é considerada um espaço “em que confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas de conhecimento, através de processos partilhados de produção de conhecimento, entre investigadores e investigados”.

Processos estes que não foram e não são simples, pois não acontecem apenas com o desejo de mudança e num toque de mágica, são conquistados, dia após dia, nas leituras que elegemos, nas reflexões, nas trocas com os pares, nos registros e memórias escritas que nos mostram dos diferentes caminhos, buscando como dito no resumo, outros princípios “organizadores do trabalho pedagógico, (...)invenção; (...)escuta sensível, (...) e expandir as possibilidades inventivas e a capacidade criadora para (re)inventar, com as crianças, o cotidiano (PÉREZ e ALVES, 2012, p.296).

Ao elencar e escrever todos os textos e registros que compõe esta dissertação compreendo o que Mário Osório Marques, diz em relação a escrita, transformando-a em uma “provocação ao pensar, como o suave deslizar da

reflexão, como busca do aprender, princípio da investigação” (MARQUES, 2003, p. 26).

Neste contexto, os registros foram uma maneira de deixar minhas marcas, de refletir e transformar minha prática, foi um processo de auto formação. Segundo Ostetto (2008, p. 13) é “por meio do registro que travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita”.

Zabalza (1994, p. 91) investiga os registros realizados pelo professor na forma de diários, aos quais atribui o sentido de expressar o pensamento do professor, em que ele “expõe-explica-interpreta a sua acção quotidiana”. O mesmo autor destaca que “...o próprio facto de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. A narração constitui-se em reflexão” (p. 95).

Assim, diante dos fragmentos escolhidos para compor esta dissertação me deparei também com a dificuldade de ao escrever, dar visibilidade a esse processo que vem sendo construído por muitas mãos e que já há algum tempo, me encanta, me toca e me inquieta, principalmente por que a minha escrita tem os registros docentes como alimento da formação do educador da infância, de transformação da prática cotidiana e de concepções como infância, escola e educador que muitas vezes são atravessadas pelas práticas esvaziadas de sentido que nos constituíram enquanto criança, aluno e porque não dizer educador.

Segundo Formosinho e Weschenfelder (2016, pag. 20) o processo de auto formação em contexto

possibilita aos adultos envolvidos, a compreensão de que são todos corresponsáveis pelos processos pedagógicos que se estabelecem e que estão, cotidianamente, envolvidos em despertar a curiosidade das crianças, em refletir sobre as situações educacionais que se constituem na diversidade, da relevância do olhar e da escuta atenta dos adultos, da sensibilidade ética, estética e política, da aproximação entre crianças e comunidade, do estabelecimento de tempos e espaços de reflexão e planejamento, a compreensão acerca da relevância dos registros e da documentação na busca por uma postura investigativa entre adultos e crianças e pela construção de relações ativas, dentre outros elementos, que nos remetem as crianças como centro de toda a proposta na educação infantil.

Weschenfelder, Marchand e Weschenfelder (2016, pag 71) nos trazem que

ao pensarmos o processos de formação continuada(...) é importante observarmos a dimensão teórico-prática do trabalho realizado pelas professoras. Desse modo, fica difícil pensarmos em um processo de reflexão que esteja fora desta articulação com os elementos do cotidiano. Não se trata simplesmente de combinar as referências teóricas ou legais com as situações concretas que são vivenciadas pelas professoras. Trata-se de incorporar o exercício da práxis como um elemento chave nos processos de formação continuada, em especial da formação em contexto.

Ainda segundo os autores

O processo de formação em contexto não diz respeito simplesmente a um conjunto de atividades formativas realizadas junto à realidade concreta da escola. Diz respeito fundamentalmente a um trabalho onde o contexto e as microrrelações emergem como objetos de problematização, desafiando a desconstrução de um sistema de pensamento fechado onde as crianças são tomadas como objeto passivo de uma prática pedagógica apoiada na transmissão(...) trata-se de uma reflexão significativa, que aposta no protagonismo intelectual conectado ao contexto. Um processo em posição de centralidade no trabalho da professora, proporcionando uma inserção profissional capaz de transformar a si mesma e a realidade na qual se encontra inserida(pag 84-86)

Nesse sentido, segundo Brasil (2009, pag 36-37) o professor também faz a sua formação continuamente junto com as crianças integrando razão e imaginação ao planejar e registrar suas práticas. Assim ao registrar , segundo Formosinho (2007) o educador da infância torna-se um ser profissional reflexivo, que fecunda antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogando se para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui” (p. 14). Madalena Freire (1996), também nos mostra que o registro é entendido como ação de escrever sobre a prática e pensar sobre ela, apropriando-se da ação, um movimento que envolve planejamento, observação e reflexão.

Zabalza(1994) nos diz que registrar é um ato pessoal do educador, pois, segundo ele, registrar é antes de tudo alguma coisa que alguém escreve de si para si mesmo: o que se conta tem sentido, sentido pleno, unicamente para aquele que é ao mesmo tempo autor e principal destinatário da narração”(p. 96).

Diante do exposto, ao trazer o registro docente como parte importante do trabalho do educador, que o leva a reflexão da sua prática, trago o registro também como fonte de formação continuada ou de auto-formação, a qual por meio da práxis reflexiva oferece aos educadores possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, rever o que sabe e o que ainda necessita conhecer para aprofundar seus estudos teóricos e aperfeiçoar sua prática

Segundo Ostetto registro docente faz parte da formação e auto formação do professor. Ele é “compreendido como instrumento de trabalho pedagógico do professor, é reconhecido como parte fundamental do dia do professor” (2008,p.18).

Assim, como trazer toda essa dimensão escrita nos registros, vividas ao longo desses anos enquanto educadora da infância para uma dissertação? Como dar clareza ao leitor em relação as minhas intencionalidades em cada linha escrita, em cada registro trazido?

Estas questões me angustiam e me dão clareza que a minha escrita foge a todo o momento dos padrões acadêmicos. Também, não posso deixar de falar do medo em tornar essa dissertação um relato de experiência, já ela é escrita a partir de fragmentos dos meus registros realizados ao longo dos últimos sete anos. Assim, foi preciso sentir a necessidade de organizar a escrita em dois capítulos, as quais se interligam a todo o momento.

No primeiro capítulo, o qual nomeio como “Meus primeiros passos”, trago a minha escolha de ser educadora e pesquisadora da infância junto a recortes do meu projeto de pesquisa, apresentado em 2013, o qual foi diversas vezes revisitado para que eu pudesse reelaborar as minhas ideias e clarear o caminho pelo qual transitarei.

No segundo capítulo, o qual nomeio de “Minhas memórias, meus encontros” trago seis fragmentos dos meus registros: Eles tem apenas 2 anos e meio; O projeto Que bicho botou o ovo?; Espaço do Pet Shop versão 1; A retirada das mesas; As caixas e Os taquinhos de madeira, as quais trazem em suas escritas conceitos como crianças/infâncias onde converso um pouco com Corazza, quando nos diz que é preciso pensar o *devir-criança*, enquanto átomos de infantilidade, que produzem uma política infantil (desta vez, sim)

molecular, que se insinuam nos afrontamentos molares de adultos e crianças (2003, p. 101).

Pensando a infância não apenas numa questão cronológica: a infância é como uma condição da experiência, onde segundo Deleuze(1997) fala de um devir-criança que não é eu, mas cosmos, explosão de mundo: uma infância que não é a minha, que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo. (p. 129). E assim, experienciando a infância surge o *devir-professor*, que foge do considerado normal, do visível, do conhecível, do previsível, entrando no campo do sensível, do inusitado, sempre em transformação.

De escola como um lugar de criança e adultos e suas relações, um espaço que tenha cheiro e marcas de criança e adulto, jeito de criança e adulto, cara de criança e adulto, espaço efetivo do protagonismo infantil e de reflexões adultas. Enfim, onde se vivam às infâncias e a adultez, num espaço-tempo ao mesmo tempo em que é singular e plural. De espaço-tempo (OLIVEIRA e FORMOSINHO, 2011) o qual é intencionalmente organizado por professores e crianças, num cotidiano enriquecido de experiências (LARROSSA, 2002), povoado de histórias, proporcionando diferentes encontros entre as pessoas que ali povoam e habitam.

Corsino (2009, p. 119), com tudo isso, define como planejamento o “momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço”. Ao registro, Ostetto (2008) enfatiza e deixa claro que ao escrevermos sobre a “nossa prática, nosso fazer ganha visibilidade, torna-se documento ao qual podemos retornar para rever o vivido, atribuindo-lhes outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários” (p.13). E por fim, minhas considerações as quais nomeio de Memórias que não acabam... Para não concluir, apenas para começar...

MEUS PRIMEIROS PASSOS



Figura 3: Meus primeiros passos – Desenho de uma criança da turma B

A infância é outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança dos nossos saberes, questiona os poderes das nossas práticas, e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído das nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio.

Jorge Larrossa

A escolha de ser educadora e pesquisadora da infância

“É preciso que os sujeitos autorizem-se afalar de si, a cambiar experiências, a aprender com os outros e consigo próprio”.
Souza (2012, p. 38).

De cabelos cacheados e com sorriso sapeca, brincava de casinha com cabanas de lençol feitas entre os sofás da sala. As bonecas eram minhas filhas e minhas alunas que escutavam histórias. Pelas ruas do bairro, brincava de bola, de carrinho de rolimã, de pular corda, de comidinha com as folhas das árvores, de andar de bicicleta, de bodoque com meus primos.

Já com relação à escola, não tenho lembranças do meu inserimento³deve ter sido bem tranquilo. As escolas, estas sim, deixaram marcas. Fiz minha pré-escola em uma escola municipal e, lembro-me do avental quadriculado que utilizávamos, dos “trabalhinhos” dispostos em um varal, da cartilha com diversas atividades, de alguns colegas, da formatura e brincadeiras de roda no pátio, e nos dias de chuva assistíamos alguns filmes e desenhos infantis.

Fui crescendo, o tempo foi passando e chegava a hora de escolher qual a minha profissão, ou dela ser escolhida pela minha mãe. Quando terminei o Ensino Fundamental, ainda não sabendo que realmente eu queria ser educadora, minha mãe fez com que eu realizasse um antigo sonho dela, que era ingressar no magistério. No início do curso muitas vezes chorei e fugi da sala, pois não queria estudar algo para satisfazer o desejo da minha mãe em ter uma boa profissão.

³ O conceito italiano de inserimento designa o processo inicial de acolhida a nova comunidade(BOVE, 2002, p. 135)

Com notas um pouco mais baixas e sendo convidada a se retirar do curso por não ter perfil para ser professora, principalmente por ir contra algumas concepções e formas de ensinar, tinha que fazer uma escolha antes que chamassem minha mãe na escola. O medo da reação da mãe caso fosse chamada na escola fez com que eu me silenciasse.

No final daquele ano recebi uma proposta de trabalho em uma Escola Educação Infantil da prefeitura, na época chamada de creche. Durante o período de contrato, descobri e me apaixonei pela profissão, por ser educadora da infância.

Mas mais uma vez me silencieei ao ver e até fazer parte de práticas que desrespeitavam a infância, principalmente quando não se ouvia a voz das crianças no refeitório e todas tinham que “limpar” o prato. No sono, era deitar e dormir, uns por cima dos outros.

Na sala não se ouvia um só barulho, a não ser o som da televisão em dia de chuva ou quando já havia terminado as propostas de projetos institucionais, os quais terminavam de silenciar a mim e as crianças. Não podia fazer nada além de tornar o dia a dia das crianças um pouco melhor, escutando as coisas que aconteciam em casa, cuidando-as e brincando com elas.

Terminei o magistério vivenciando práticas esvaziadas de sentido, sem relação e reflexão, mas com o desejo de qualificar minha atuação em sala de aula. Com o vestibular a chance de continuar a docência ou simplesmente escolher outra formação.

Escolhi a Pedagogia, pois acreditava em uma educação diferente e sabia que sem teoria não poderia encontrar uma forma de trabalhar respeitando as infâncias, escutando-as e olhando-as com importância. Entrando na Pedagogia, comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil, aparentemente bem conceituada, mas entre quatro paredes era um massacre da infância em todos os sentidos.

Para brincar com massinha era necessário encapar as mesas com jornal, tinham que comer tudo, independentemente do almoço ou lanche que viesse e dormir no horário determinado. As crianças não tinham o direito de ser criança, de gritar, brincar livremente, escutando e sendo condicionadas pelas músicas e clipes da Xuxa. Práticas que vivi na minha infância apareciam

novamente e a cada acontecimento, principalmente ao ver as crianças condicionadas a dançar junto com a coordenadora as músicas da Xuxa na frente da escola como propaganda de uma escola feliz, bem como o desrespeito com as múltiplas infâncias que ali estavam, me deixava revoltada e desanimada com a escolha de estar na docência. Estava eu sendo novamente silenciada e ou reproduzindo o sistema?

A teoria rasa, baseada no senso comum, era uma lacuna que tinha muito forte na minha formação do magistério e que por um período também tive na formação acadêmica. Juntando com a falta de desejo que vinha das práticas que vivenciava, nascia uma revolta que fez com que trocasse de escola. Já em outra escola particular, não em sala de aula, mas no setor administrativo comecei a ler textos interessantes, me apaixonando pela leitura, pela teoria que mesmo timidamente se aproximava da prática que eu desejava vivenciar.

Concomitante ao setor administrativo fui convidada para ser monitora de uma turma de Educação Infantil. Tempo de muitas aprendizagens e desafios, inesquecível, pois timidamente em meio a concepções tradicionais, via e ouvia as crianças não somente nas rodas de conversas, mas nas paredes da sala que contavam a história daquele grupo.

Alguns anos depois participei da seleção para professora na escola onde trabalho e que me proporcionou tantas reflexões e, com a certeza de que não iria ser selecionada, pois mesmo sendo questionada sobre uma prática que gostaria de realizar e tendo a certeza de que era ali que eu queria estar, novamente me deparei com a falta de teoria, mas teoria que conversasse com a prática. Senti-me pequena nos diálogos durante a entrevista de grupo e individual, desconhecia autores citados, palavras mencionadas, pois durante a formação universitária e passagem pela última escola, li o necessário, mas não o suficiente.

Ao término da seleção, quando me foi colocado que iria fazer parte da equipe pelo brilho e desejo que saltavam os olhos, mais um desafio estava me sendo proposto. Nesse lugar, fui aos poucos sendo questionada e questionando-me, fazendo diferente, errando, voltando, dialogando com outras professoras, com a supervisora e, diversos autores que ela me apresentava, observando as crianças e seus desejos.

Concomitante com a minha entrada nessa instituição, sentia necessidade de voltar a estudar, me especializando na área que era apaixonada: Educação Infantil. Ao chegar no pós graduação buscava não o certificado, mas mais conhecimento e mais autores que pudessem teorizar e desacomodar ainda mais minha prática.

Por infelicidade encontrei apenas o certificado e teorias igualistas. Já na minha caminhada dentro dessa escola, me foi apresentado autores como Maria da Graça Horn, que me fez pensar sobre o significado do brincar e dos espaços dentro da escola, os quais não são decorativos e sim participativos, um outro educador. Maria Carmem Barbosa que junto com Gabriel Junqueira apimentaram minha caminhada com os projetos aprofundando os conhecimentos, perguntas e hipóteses feitas pelas crianças, onde o planejamento dessas ações devem partir do que as crianças nos dizem, no mostram.

Dulcimarta Lemos Lino que com seus textos e oficina que participei me fez pensar sobre a responsabilidade de ampliar as possibilidades e repertório musical meu e das crianças. Entre outros, que também se tornaram grandes cúmplices na minha prática e que junto com a supervisora, me fazem sonhar, acreditar e buscar, mesmo com as dificuldades que encontramos dia após dia na escola de turno integral, que busca respeitar as infâncias e suas culturas.

Após esta trajetória cheguei ao mestrado, um convite aceito e mais um desafio proposto pela supervisora. Nesse espaço de pesquisa e de construção do conhecimento, conheci minha orientadora a Professora Doutora Noeli Valentina Weschenfelder, pesquisadora da infância ao longo dessa caminhada me apresentou autores que instigam a buscar ainda mais o respeito pela infância, uma outra escola para a infância e um outro educador.

Revisitando o projeto

Desde o momento que entrei no mestrado, venho viajando por outros mares, ora turbulentos, ora calma, sendo apresentada ao universo de pesquisa para e com as crianças. Um universo que me faz entender que pesquisar sobre as infâncias é muito mais do que um desejo que foi sendo

constituído ao longo de minha trajetória como educadora, é um compromisso com a minha auto formação enquanto educadora e, com as crianças, ao olhar para cada infância, redescobrimo em mim a minha infância adormecida pelas práticas empobrecidas que vivi, entendendo as infâncias que me rodeiam, os prazeres, desprazeres, alegrias, tristezas, sonhos, descobertas, encantamentos e emoções vivenciadas na infância, inventando assim, um novo jeito de ser educadora.

Esse novo jeito de ser educadora, me faz pensar que para estar em uma escola de Educação Infantil de tempo integral, faz-se necessário nos divorciar de determinadas concepções igualistas de infância, escola, planejamento, espaço, entre outros, que nos constituíram ao longo da nossa vida. Era necessário refletir sobre quais experiências cotidianas se fazem presentes em nossas práticas pedagógicas e quais são nossas prioridades, intencionalidades e reais concepções enquanto educadora sobre esse tempo e espaço vivido e habitado por nós e pelas crianças.

Segundo Trois(2012) esse é “um tempo de entrega, de descoberta, de interrogação e de surpresa. Um tempo de viver e conviver na escola”(p. 163), tanto para crianças, quanto para os educadores, que precisa ser planejado, refletido e vivenciado com intensidade. E não um tempo somente de agora é hora de brincar, de guardar, comer, de realizar todas as propostas por ela exigidas, onde são tantas obrigações a cumprir que o tempo torna-se algo incontrolável, passível de nos perdermos em atividades rotineiras e não termos mais como recuperá-lo.

Manoel de Barros, nesse sentido escreveu uma frase que me provoca, a qual diz “que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem com barômetros, etc. Que a importância de uma coisa a de ser medida pelo encantamento que coisa produza em nós”.Portanto, pode-se ousar dizer que o tempo é algo sim para sentir, usar, seja da forma mais singela que for.

Nesse sentido, Redin (2007, p. 97-98) nos faz pensar que,

“planejar e registrar também é, mais do que listar atividades, materiais, fazer planos e executá-los. É permitir-se ousar, errar, acertar, começar novamente, voltar atrás, ir adiante, dar voltas. É

desenhar, escrever na história a capacidade de maravilhar-se com as crianças abrindo caminhos não percorridos. Esse tempo e espaço de reflexão, também é um espaço de formação por excelência, um lugar de encontro comigo e com as crianças, um olhar para as práticas e concepções, para os enfrentamentos e os desafios, mas que, também, suscita a busca incessante e inacabada por respostas e possibilidades, respeitando todos os atores em cena”.

Pesquisar sobre as infâncias e sobre as docência é mais do que um desejo que foi sendo constituído ao longo de minha trajetória de vida, ontem como criança e hoje enquanto educadora da infância. Olhar para as infâncias, é entender as infâncias que me rodeiam, os prazeres, desprazeres, alegrias, tristezas, sonhos, descobertas, encantamentos e emoções vivenciadas por elas.

Também é aprender a escutar, mas não somente como ouvido ou dentro do seu significado verbal, e sim com uma *escuta* atenta e sensível (BARBIER, 2007). Cada infância, suas vozes, gritos, sorrisos, balbucios, choros e silêncios (TRÓIS, 2012), pois a escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer (OSTETTO, 2000, p.194).

Pensando nisso, retorno para os registros, os quais segundo Ostetto (2008, p. 21),

“tem a ver com a criação. Criação de histórias, de enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo, Reinvenção do cotidiano. (...) ao escrever e refletir sobre o escrito que, por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria, tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Compreende o que faz. Repensa o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades de sua prática. Procura alternativas”.

Assim, revisitando meus registros, busco entender o movimento realizado entre planejamento, prática, registro e (re)planejamento para a auto formação do educador da infância, transformando assim, a escola em um tempo e espaço de verdadeiros encontros entre crianças e educadores e não supostas ideias de encontros como nos mostra Tonucci (1997) em suas charges:



Figura 4: Primeiro dia na escola: o encontro

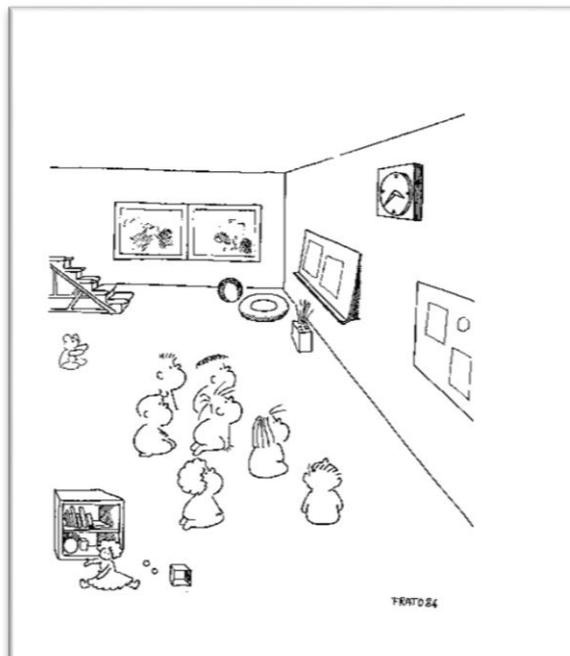


Figura 5: Onze horas na creche

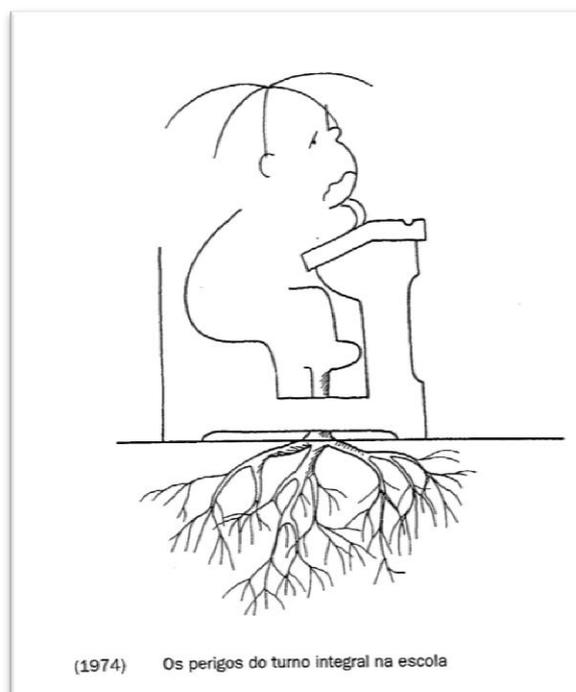


Figura 6: Os perigos do turno integral na escola

Segundo o Dicionário Aurélio online, encontro é o ato de chegar até à pessoa ou coisa que se encontra. É o reencontro. Mas, para além do dicionário, Biesta (2013) propõe que os indivíduos somente podem tornar-se presença, ou seja, somente podem se fazer existir, *por meio dos encontros, das relações com outros indivíduos*(grifo meu). Somente nos tornamos presença através de nossas relações com aqueles que não são como nós.

O currículo propicia o espaço do encontro, da interlocução entre as crianças e os professores, tendo como base a articulação de princípios educativos. Nesse encontro se formulam, transmitem e processam conhecimentos explícitos ou conhecimentos que não estão tão evidentes. Por esse motivo o currículo não pode apenas sustentar aquilo que está explícito nas práticas cotidianas, mas também reflete sobre o que está oculto. (Brasil, 2008 pag. 51)

Nesse sentido Kohan(2003) nos diz que o encontro, é uma situação inusitada que pode ser planejado mas não é previsível, determinada, pois ela só acontece se for experienciada pelos pares que dele participam. Assim, o encontro é imprevisível. É uma experiência aberta à novidade, aberta à criação, aberta à transformação: de si mesmo e das relações que nele se estabelecem.

Para Larrosa(2014) a experiência requer que algo nos aconteça ou nos toque e isso requer parar: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, se ater mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, aprender a escutar os outros, *cultivar a arte do encontro*(grifo meu), calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. O sujeito da experiência tem paixão, ele sente, sofre, padece e se transforma. Ele é passivo, receptivo, mas não quer dizer que não aja ,um agir calmo e coerente, com sabedoria. A experiência é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver”, nem “pré-dizer”.

Streck e Gustsack (2014), em seu texto *Narrativas docentes e experiência na educação infantil*, nos trazem que, para que o encontro aconteça é necessário que o educador esteja disponível à experiência de estar com o outro, tento e dando tempo para o mesmo. Nesse viés, para possibilitar e acima de tudo vivenciar os encontros é preciso, segundo Oliveira-Formosinho (2011, p. 20) “esculpir o tempo da inovação”.

Assim, para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), assumir uma postura que requer tempo para o encontro no cotidiano com as crianças é colocar-se como um adulto em companhia, que privilegia a criança e sua voz e compreende a aprendizagem que emerge nas experiências. Este encontro acontece no processo das práticas cotidianas e “não em grandes acontecimentos. Acontecem na força do dia a dia, do corriqueiro, dos pequenos eventos” (GANDINI E EDWARDS, 2002, p. 170).

Dessa forma, penso que os *encontros* entre crianças e educadores vão além da chegada à escola, além do bom dia, além do estar em sala ou em qualquer espaço da escola. Os *encontros* estão relacionados com o afeto, com o prazer de estar na escola, com as dificuldades encontradas, com a diversidade de primeiras experiências das crianças e por que não dizer dos adultos, as quais constituem nossas histórias através de narrativas, que por sua vez, são fatores fundamentais para sua constituição humana.

Pensando nisso, as imagens acima me fazem pensar: Como acontecem os encontros entre crianças e educadores dentro das escolas? E os encontros entre os pares? Os encontros só acontecem no primeiro dia de aula? Como pensar e viver e repensar os encontros com as crianças? Que marcas deixamos nesses encontros? Onde contamos esse sobre encontros e como refletimos sobre eles? Questionamentos esses, que alimentam ainda mais uma pesquisa baseada sim, na vivência, na reflexão, no registro, na mudança de postura, no olhar e escuta atento sobre o que as crianças me dizem e principalmente quanto educador de escola de Educação Infantil em tempo integral.

MINHAS MEMÓRIAS, MEUS ENCONTROS

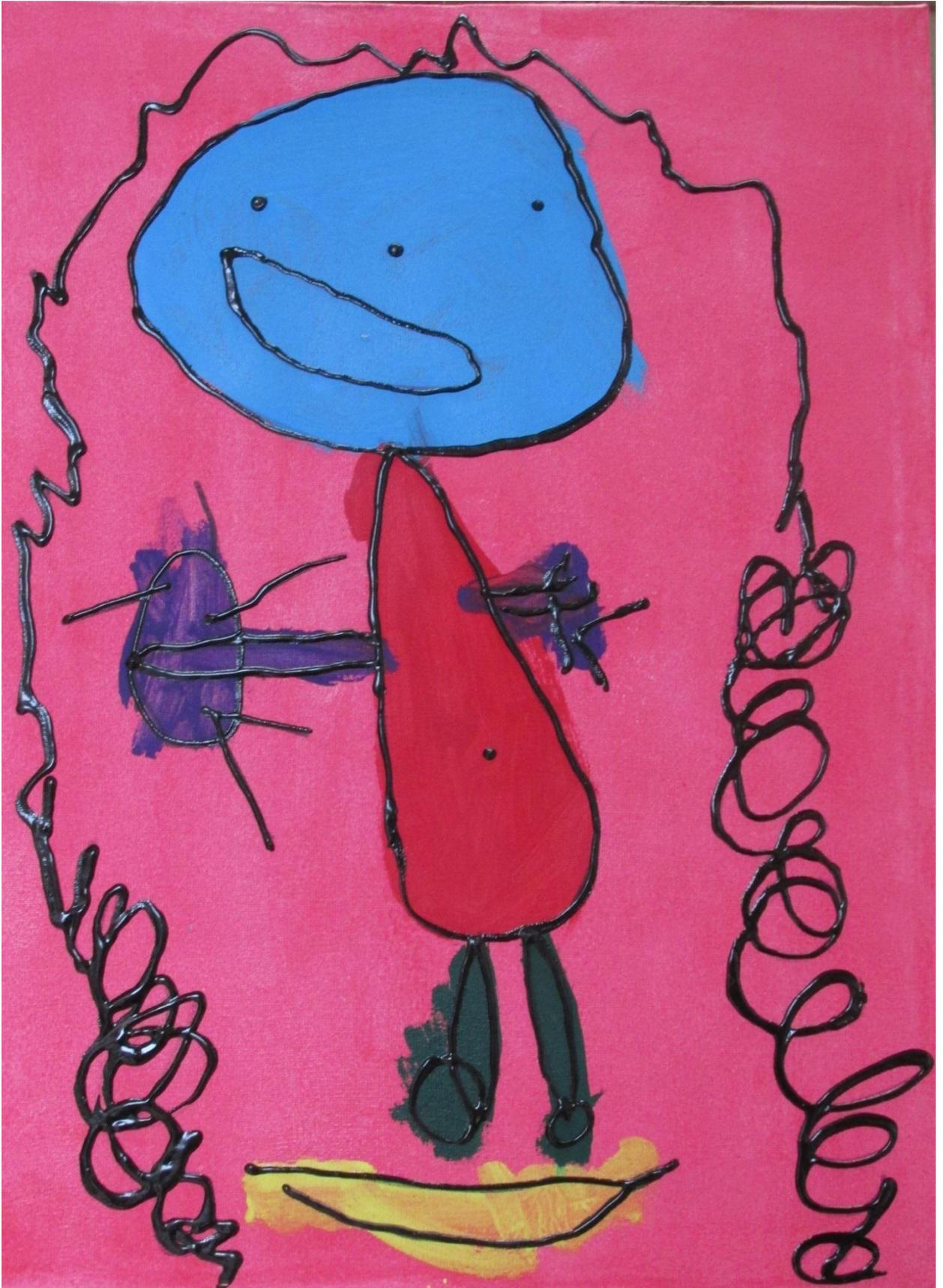


Figura 7: Minhas memórias, meus encontros- Desenho de uma criança da turma B

O HOMEM DE ORELHA VERDE
Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de orelhas verdes
Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha
Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender
Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
Foi o que disse o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.
Gianni Rodari

Fragmento1: Eles tem apenas 2 anos e meio.

O primeiro fragmento trazido nesta dissertação apresenta recortes do projeto “Minha vida minhas descobertas”, que aconteceu com a turma A, com crianças de dois anos e meio a três anos, em março do ano de 2010, e foi um dos primeiros projetos que fiz na escola de Educação Infantil.

O projeto partiu do interesse demonstrado pelas crianças em relação à barriga da C tia do C, que estava no oitavo mês de gestação. Tal percepção se deu através das observações e escuta realizada durante o lanche, brincadeiras livres na casinha e outras atividades que faziam parte da nossa rotina e que traziam conversas do tipo: “eu morei na barriga da minha mãe”, “o bebê nasce quando está grande”, “o leite da mãe tem todinho para mamã”, “na barriga da tia tem a C”, “eu não to mais na barriga da mamãe por que já sou grande!”.

No dia 16 de março de 2010, durante o lanche o C socializa com os colegas a seguinte fala: “Eu morei na barriga da minha mãe!”, chamando a atenção da turma que logo estabeleceu um diálogo:

“Lá na barriga da minha mãe eu tomava mamá”- E
 “Mas eu ainda moro na barriga da minha mãe!”- G
 “Na barriga da C tem um Bebê!”- C
 “Eu morei na barriga da minha mãe e agora eu sou grande!”_L
 “Eu morei na barriga da minha mãe quando eu era bebê, mas agora não sou mais bebê!” V
 “O bebê nasce quando ele está grande !”- L
 Neste instante fiz algumas provocações ao grupo:
 “Será que na barriga da mãe tem um bebê?” – Profe
 “Tem profe, eu quando era bebê!”- C
 “É mas eu não to na barriga, eu sou grande agora!” –L
 “E vocês sabem como vocês saíram da barriga da mamãe!”- Profe
 “Na barriga da tia C tem a V e ela sai pelo xixi!”_ C
 “Não, né profe, o médico dá uma injeção e o bebê nasce e chora!”
 “Acho que o bebê cai daí ele chora!”- r
 “E porque o bebê chora quando nasce?”- Profe
 “Para falar com a mãe dele!”- G
 “É que dói daí ele chora!” – C
 “Ele chora por que ele não fala!”- I

Os dias passaram e o assunto persistia na roda, no lanche e nas brincadeiras livres de casinha. Com isso proporcionei alguns momentos que envolvesse o assunto em foco, trazendo imagens de mulheres grávidas para observação. Enquanto as crianças observavam foi um bombardeio de hipóteses:

“Na barriga dela tem um bebê!”- L
 “Pode ter mais de um bebê, daí são gêmeos!” _ I
 “Na barriga da mãe tem comida!”- I
 “O bebê fica na barriga da mãe até ficar grande!”- C
 “A barriga cresce e o bebe cai da barriga!”- A
 “Só a menina tem bebê na barriga!”- I
 “Quando o bebê nasce ele está sujo!”- R
 “A mamãe me queria e eu sou o bebê que nem o bebe que a tia tem na barriga!”- I
 “Eu tomava mamá e fazia xixi dentro da barriga da mamãe!”- R
 “O bebê bate na barriga por que ele é pequenininho!”- k
 “Agora sou grande e não entro na barriga da mãe!”-I

Então, propus para que o grupo trouxesse fotos das suas mães grávidas.No outro dia, espalhei no centro da roda, as fotografias trazidas para observação. Nesse momento as crianças foram identificando suas mães e realizando alguns comentários:

“Na barriga da minha mãe sou eu!”- C

“A mãe está com a barriga grande por que tem um bebe!” I

“Se não tivesse um bebe seria a barriga igual a minha!”- L

“A barriga é grande por que o bebe é grande!”-A

No entanto A, V e G não identificaram suas mães, acredito que tal reação aconteceu por suas mães estarem com a barriga bem grande. Diziam que suas mães não estavam nas fotos, que eram as mães dos colegas e não as suas. Conforme se manifestavam fui questionando, se era ou não as suas mães e por que achavam que não era.

Passado alguns dias a partir das propostas vivenciadas A conseguiu estabelecer as relações necessárias para então identificar sua mãe na fotografia.

A partir desse momento, constatei que estava iniciando um projeto, pois tinha algumas perguntas a pesquisar e resolver. Parti, então de alguns questionamentos: quais os mistérios e encantamentos que envolvem a gestação? Como se dá o nascimento do bebê?

Sendo assim, surgiram os seguintes objetivos: promover situações de aprendizagens sobre a temática em diferentes contextos: canto do projeto, encontro com gestantes, visita ao consultório médico, realizar diariamente a linha do tempo de cada criança, possibilitar a criança um conhecimento sobre a vida intra-uterina e como se dá a alimentação, o crescimento e desenvolvimento do bebê.

Acredito que trabalhar com os projetos na Educação Infantil, principalmente com crianças dessa faixa etária é a maneira mais significativa e desafiadora na construção de novos conhecimentos. Através dos projetos, as crianças não somente captam a realidade, mas decifram e reinventam a cada momento.

Neste sentido, a educação é um dinâmico e permanente processo de descoberta dos conhecimentos, análise e transformação da realidade. A educação é fundamentalmente o aprendizado de professores e crianças, em que os mesmos são sujeitos cognitivos, agentes ativos e críticos do ato de conhecer.

Assim, segundo Hernandez(1998, p. 66)

“a pedagogia de projetos valoriza a participação do educando e

do educador no processo de ensino aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho. Portanto, a escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que fazem com que determinados projetos tenham êxito quando se conectam com alguma das necessidades sociais e educativas”.

Precisávamos então, organizar nosso canto do projeto e, na roda questioneei as crianças sobre os objetos e como montaríamos este canto e várias foram as contribuições:

“O que é canto?” – C

“É igual o da música e da casinha!” – I

“Só que nesse vamos colocar as coisas do bebê!”- N

“Mas o que poderíamos colocar no canto do projeto?”-Profe

“Bebês, né!” – L

“Só bebês?-Profe

“Pode colocar a cama para ele dormir!”- I

“Mamadeira e brinquedos!” – C

Assim, fomos elencando objetos para colocarmos no nosso canto do projeto e, no dia seguinte, quando as crianças chegaram, já havia organizado o espaço com os objetos que tínhamos na escola. As crianças ficaram encantadas. Mas, faltavam algumas coisas que as crianças haviam elencado como: mamadeiras, roupas e banheiras que não tínhamos na escola, era preciso pedir para as famílias.

Então, enviamos um bilhete para casa, contando sobre o início do projeto e solicitando o envio de materiais sobre a temática do projeto. As crianças trouxeram para escola roupas de bebês, mamadeiras, chupetas, sapatinhos, fotos de crianças desde o nascimento, resultado de exame de ultra-sonografias, fotos e filmagens de parto.

Ao falar, propor e construir um canto para o projeto, o educador traz para a sala de aula a verdadeira magia, paradigmas e desafios que a Educação Infantil tem na atual sociedade, a qual faz com que a criança conheça seu mundo, crie seus próprios valores, para formar conceitos pessoais, tornando-se autônomo.

O educador neste espaço, vai oferecer ao educando situações para aprender a aprender, depensar, criar, criticar e conviver. Não só o canto do projeto, mas a sala de aula em si, é um ambiente em que a curiosidade e o questionamento estão presentes e sejam impulsionadores de um trabalho que se realiza através das interações.

Assim, concordo com Malaguzzi(1999, p. 86) quando ele nos diz que:

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

Enquanto organizávamos o material no canto do projeto, as crianças ao observarem as fotos dos colegas, diziam que nas fotos eles eram pequenos e agora são grandes, verbalizando o desejo de colocá-las no mural junto com as fotos das mães. Com tanto entusiasmo, percebi que poderia explorá-las, realizando diariamente uma linha do tempo de cada criança. Com esta proposta percebi as relações que estabeleciam ao visualizá-los: “eu era pequeno agora sou grande”, bem como a comparação entre o tamanho das fotos, quantidade de fotos que os colegas trouxeram e seqüência cronológica, surgindo também, mais questionamentos e hipóteses que nortearam o nosso projeto.

Em outro momento, recebemos a visita de duas gestantes. F, monitora da academia, que estava no quarto mês de gravidez e a C, tia do C, que estava entrando no nono mês de gravidez. A maioria das crianças queria beijar e tocar a barriga da tia do C e com isso, mais questionamentos:

“Porque a dela é mais grande” – G

“O bebê tá mais grande na barriga da C” – I

“Se dá um beijo da barriga o bebe sente?” – E

“Minha mãe diz que ele escuta quando a gente fala” – R

“Como a gente fala com ele se não tem orelha” – L

“Quando ele nasce ele vai chorar?” – A

“Claro que vai, dói” – I

“Será que o bebe já tá grande na barriga!” – L

“Ele cresce né pro, depois ele tá grande!” – I

Enquanto observavam, beijavam e tocavam a barriga da C, as crianças estavam intrigadas com a barriga da F, diziam que naquela barriga não havia nenhum bebê. Acredito que tal reação se deu pelo fato da diferença de tamanho nas duas barrigas. E aí, o que fazer?

Os dias passaram e as crianças continuavam afirmando que na barriga da F não tinha bebê. Conversando com as crianças e observando as fotos do dia da visita, decidimos procurar a F para observarmos sua barriga e para decepção das crianças a barriga ainda estava do mesmo tamanho.

Ao retornarmos para a sala, lancei o seguinte questionamento: Como vamos descobrir se na barriga da F tem um bebê?

“No médico profe” – I

“Mas o médico pode nos ajudar!” – Profe

“Sim, ele tira uma foto do bebê preto!” – C

“Uma foto do bebê preto?” – Profe

“É, eu fui com a tia C e o bebê é preto, ele aparece na tv.” – C

“Ah, o médico faz um exame e aparece o bebê” – Profe

“E vocês sabem como é esse exame?” – Profe

“Sai a foto preta” – C

“Como é essa foto?” – Profe

“Ela é preta e o bebê é preto!” – C

“Você sabe o nome dessa foto?” – Profe

“É foto” – C

“De qual médico vem a foto?” – Profe

“Do que cuida de nós!” – G

Na roda exploramos alguns resultados de exames de ultra-sonografia, ou seja, a “foto preta” como eles diziam. Algumas crianças ao observar e manusear, afirmaram ao grupo que era o médico que tirava a foto e que tínhamos que levar a F no médico para vermos se tinha ou não bebê. Então, fomos na academia convidar a F para ir ao médico conosco, a qual aceitou e, enquanto retornávamos para a sala, a I comentou:

“Temos que leva a tia do C que a barriga tá grande!”

Todos concordaram, mas tínhamos um problema, segundo o C, a V já tinha nascido. Então, decidimos convidar outra gestante. A mãe da I, que

trabalha na Unimed, entrou em contato com o Dr. Mateus, que é obstetra e, no dia seguinte, I e eu, por telefone, entramos em contato com o doutor, agendando o dia para realizarmos a visita e, entramos em contato também, com outra gestante, convidando-a para nos acompanhar a visita ao médico.

O dia da visita chegou e dois contratemos: Nossa convidada com nove meses de gestação entrou em trabalho de parto e a F não poderia nos acompanhar. Meu sentimento era de impotência diante de tal situação. Sabia que o ideal era colocar para as crianças o problema e decidirmos no grupo o que fazer.

Ao mesmo tempo, várias crianças que estavam doentes tinham vindo a escola somente para realizar o passeio e eu não podia decepcionar as mesmas. Não pensei duas vezes, perguntei para algumas pessoas se elas conheciam alguma gestante e quando pensei que não teria solução, a minha colega S lembrou que conhecia uma gestante. Entrou em contato com ela e o nosso problema estava resolvido.

Ao retornar para a sala contei para as crianças que havia acontecido e que já tínhamos encontrado outra pessoa para ir ao passeio conosco. Assim, fomos para o consultório do Dr. Mateus, acompanhados da L. No consultório as crianças não piscavam, observando a realização do exame. Quando ele colocou o aparelho sobre a barriga, escutamos o som do coração e, eles ficaram mais imóveis do que nunca, não realizando nenhum comentário.

Enquanto observava a reação das crianças, pensei que eles ainda não tinham descoberto se na barriga da F tinha ou não um bebê, foi então que questionei o médico sobre como em uma barriga pequena teria um bebê. O Dr. Mateus explicou que quando o bebê é pequenino a barriga não aparece, mostrou algumas ultra-sonografias do início da gestação para eles observarem o bebê bem pequeno.

Percebemos que as aprendizagens foram realmente significativas durante a visita ao consultório do Dr. Mateus, devido a observação que realizaram, bem como a interação com o meio, com os objetos e principalmente com o médico, que utilizou uma linguagem bem acessível para as crianças. Rinaldi citado por Horn(1994, p.13) discute sobre a aprendizagem, que

“não pode mais ser vista como transmissão ou reprodução de conhecimentos, (...) mas configura acima de tudo, como um processo de construção da razão, dos porquês, dos significados, sentido das coisas, dos outros, da natureza, de realização, da realidade, da vida. É um processo de auto e sócio construção e um ato de verdadeira e própria construção.”

No outro dia, olhamos as fotos na televisão, relatando-as, alguns até verbalizavam sobre as falas do médico, realizando outras contribuições e assim, selecionamos fotos para a confecção de um painel. Para a surpresa do grupo neste dia agregou-se ao canto do projeto um computador e um tubo de gel, para brincarmos de fazer exames de ultra-sonografia e não deu outra, as crianças brincaram muito, dividindo-se nas tarefas, onde uma era o médico e a outra a “gestante”.

Em meio aos exames, algumas crianças brincavam, com os bebês dando de comer:

“O bebê é tão pequeno que toma mamã na barriga da mãe!” – E

“Ele come na barriga da mãe e vai crescendo né profe!” – I

“Ele não come ele mama todinho com a mamadeira!” – C

“Na barriga ele tem que come pra crescer!” – L

“Ele come e a barriga da mãe cresce também!” – M

Inquietos os demais começaram a concordar com essas afirmações..foi então, que lancei a pergunta:

“Afinal, como será que o bebe come quando está dentro da barriga da mãe?”

Com cara de quem esta pensando muito, o E logo respondeu:

“Não sei, tem que pesquisar!”

“Muito bem, e como nós vamos pesquisar?” – Profe

“No livrinho!!!” I

A partir das contribuições realizadas durante as brincadeiras é possível afirmar que o brincar é um excelente instrumento que auxilia o professor a conhecer as múltiplas linguagens, as quais a criança se mostra. Assim, Winnicott(1975), coloca que o desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaços próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o

crescimento,o pensamento, conduz aos relacionamentos principais,podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo(a criança) e com os outros(p.63).

Dentro dessa perspectiva,o brincar e a aprendizagem,são considerados ações com finalidades bastantes comuns, habilitado o mesmo espaço,onde o professor e a criança criam oportunidades para que o brincar aconteça, constatando-se que é através dele que a criança representa o discurso externo e o interioriza, construindo seu próprio pensamento. Brincando,as crianças envolvem-se em uma situação imaginária onde cada um poderá exercer papéis diversos aos de sua realidade.

Seguindo a sugestão da I, posteriormente, disponibilizei alguns livros,folders e revistas com imagens de bebês dentro da barriga. No grande grupo, as crianças olharam atentamente e manusearam o material,surgindo mais hipóteses de como o bebê se alimenta dentro da barriga da mãe:

“Ele come pela boca profel!” – G

“Ele mama na mamadeira!” – E

“Acho que ele não come,só cresce!” – A

“Claro que ele come!” – C

“Se ele não come ele não vai crescer” – I

Como explicar para eles que o bebê se alimenta através do cordão umbilical? Acredito que nesta faixa etária todas as atividades e vivências têm que ser visíveis, concretas, mas recheadas pelo faz-de-conta. Depois de muito pensar tive a ideia, que deu certo. Propus uma experiência com balão transparente, água, uma pequena boneca e cordão.

Na roda,questionei o que eles achavam que iríamos fazer com aquele material e, o silêncio curioso permaneceu. Como não houve manifestações, comecei a experiência, amarrei um pedaço do cordão na pequena boneca dizendo que aquele cordão sai do umbigo do bebê,coloquei a boneca dentro do balão, como se o bebê estivesse na barriga da mãe, dramatizando o crescimento da barriga enquanto enchia o balão, atando a ponta do balão, a qual prendeu o cordão. Enquanto conversávamos e realizávamos a experiência comecei a contar para as crianças que os alimentos que a mamãe comia

passava pelo cordão ia para o bebê pelo umbigo e, quando terminei de falar, rapidamente o E gritou: “*pelo cordão bilical*”

Questionei sobre como ele sabia que era cordão umbilical e rapidamente ele disse: “*Foi minha mãe conto*”.

Dentro desse contexto, deve-se ressaltar que embora o aprendizado da criança aconteça muito antes de freqüentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos nos seus conhecimentos prévios. Dessa forma, os projetos entram como ferramenta para auxiliar o desenvolvimento do pensamento crítico e de um ser humano ativo, com ideias inovadoras e questões realmente investigativas.

A escola é um espaço que colabora para o processo de personalização da aprendizagem, onde o aprimoramento de tais saberes acontece quando existe um forte vínculo afetivo entre os sujeitos presentes no processo de aprendizagem, educador e educando. Assim, a escola é um espaço vivo de interações abertas ao real, construindo os conhecimentos em estreita relação com o contexto, sendo assim, impossível separar os aspectos afetivos, cognitivos e sociais presentes no processo educativo.

A escola, nesse entendimento, abre caminhos para a ousadia, para o exercício do pensar, para a experiência da construção coletiva e da tomada de decisões, onde o desejo de aprender, conhecer, sonhar e mudar está sempre presente.

Tendo em vista, o envolvimento que as famílias vêm demonstrando em relação ao projeto e com o interesse das crianças sobre como o bebê se alimentava dentro da barriga da mãe, enviamos para casa uma pesquisa para saber qual era a comida preferida da mamãe enquanto estava grávida. Com o retorno das famílias, montamos um gráfico com as respostas sobre as comidas que mais gostavam de comer enquanto estavam grávidas.

As mães enviaram também para a escola uma prova destes alimentos. Veio um pouco de tudo: frutas, massa, arroz e feijão, batata frita, lasanha, pão e sorvete. Arrumamos uma mesa com todas as comidas e degustamos.

Mas as descobertas e pesquisas do projeto não pararam por aí. As crianças, depois de explorarem a barriga, o desenvolvimento do feto, como o

bebê se alimenta,entre muitas outras coisas começaram a se questionar sobre como o bebê nasce:

“O bebe sai pelo xixi.” R

“Tem que i no hospital e o nenê nasce.” C

“O bebê nasce quando o médico corta a barriga da mamãe”. I

E ai a grande dúvida, que estratégia usar para explicar para as crianças como o bebê nasce? Depois de pensar e trocar ideias com as colegas/estagiárias partiu-se então, da retomada do material que o Dr. Mateus nos emprestou: uma réplica do útero com o feto na posição para o nascimento, para que assim,pudesse explicar como que a mãe e o bebê se preparam para esse momento. No dia seguinte,levei para a roda,slides com imagens de parto. As crianças observaram,concluindo que:

“ Quando o bebê nasce ele chora” – E

“ O médico passa um remedinho na barriga e o nenê nasce!” – R

“ Depois que o médico passa o remedinho ele corta a barriga da mamãe e nasce!” – I

“O bebê nasce melecado,né!” – C

“Mas ele só nasce no hopistal,na casa não!” – M

“E,na barriga tem sangue dai o bebê fica melecado!” – L

“Quando eu nasci eu tava na barriga e o médico corto!” – V

Durante o projeto realizamos documentações através de fotos e até algumas filmagens,estas socializadas sempre com as crianças,após as visitas e propostas vivenciadas,para que então ficassem como memórias do grupo. Nestes momentos discutimos acerca das questões que surgem durantes estes momentos,como a questão do C “ o bebe mama todinho na teta da mãe” e com essa fala,logo veio a colocação da I “ não,é leite que nem de vaca”.

Questionei ao grupo: Como iríamos saber se o leite materno tinha gosto de todinho ou não? E não faltaram hipóteses:

“Tem todinho sim,senão o bebê não mama” – E

“Se tem todinho a gente pode toma!”- A

“ Minha mãe disse que mama na teta só bebê!”- I

“É,a Vitória mama na teta da tia Camila” – C

“ Mas se tem todinho é bom!” – L

“Minha mae disse que não vai todinho,que é bom pro nenê cresce.”N

“Da pra toma um pouquinho no colo,na teta não!” G

“Vo traze a tia Camila pra gente mamá!” – C

Neste instante questionei: “Podemos tomar mamá na teta?”:

“Não, é só bebê!” – I

“Acho que eu mamei na teta, agora não!” – E

“Não, agente toma mamá na mamadeira!” – L

“Mas o bebê pode mamar na teta!” – A

“Não só mais bebê pra mamá na teta, só grande já!” – K

Então, seguindo a sugestão dada pelo C, convidamos a tia C para vir com a V na escola para amamentá-la e esgotar o leite para que pudéssemos observar a coloração do mesmo, bem como o cheiro. No dia em que ela nos visitou e, enquanto ela esgotava o leite, explicamos para as crianças que elas não poderiam experimentar o leite, pois era especial, com vitaminas e proteínas que só os bebês podem tomar para crescer e não ficar doente. As crianças escutaram e observaram atentamente o esgotamento e amamentação, estavam também, encantadas com o tamanho da Vitória.

Os dias passam e percebemos, pelas brincadeiras das crianças que ficou para trás algumas questões: quais os cuidados que precisamos ter com os bebês depois que eles nascem. Então, colocamos para escutar a música “quando eu era bebê”. Após a escutar a música começou um interessante diálogo:

“Pro bebê crescer bem ele tem que come sopinha” – I

“E toma banho também, senão ele fica xixi” – L

“Não o xixi é na fralda, daí limpa” – L

“Tem que dá o bico pro bebê não chora” – L

“Já sei, tá frio, tem que botá roupa”

Ao escutar as falas, propus de nós brincarmos de canto do projeto de cuidar os bebês. O carinho, cuidados e propriedade que as crianças tinham ao brincar, evidenciaram o projeto e seus resultados.

Enquanto brincávamos a I realizou o seguinte comentário: “A sopa do bebê tem que se água, por que ele não sabe comer!”

Logo questionei a todos: “Será que o bebê não sabe come?” E mais um diálogo começou:

“Ele é pequeno, só mama na teta” – C

“Acho que ele chupa carne, a J chupa a carne!” – L

“Minha mãe disse que tem que ser que nem água, o bebê não morde!” – I

“Claro, ele não tem dente” – E

“Dai tem que ser sopa esmagadinha, que nem o feijão!” – R

Pensando nas falas, trouxe no dia seguinte, para as crianças escutarem a música” o que é que tem na sopa do neném”. Elas cantaram e se divertiram ao escutar a letra da música. Questionando sobre os ingredientes da sopa, as crianças, logo responderam que na sopa vai massinha, batata, arroz e tomate. Algumas dias passaram e eu trouxe para a sala de aula os ingredientes que tinham dito que tinha na sopa e outros (carne, temperinho, abobrinha...). Após eles observar os ingredientes, propus para turma de nós fazermos a sopa do neném para experimentarmos, logo eles toparam. Começamos a preparar a sopa, foi uma folia e a sopa, ficou uma delicia!

Depois de degustarmos a sopa no almoço, trituramos a sopa e comparamos, para ver como tem que ser a sopa para o bebê comer, a vivência de dar sopa para o bebê foi muito divertido, além de brincar e alimentar, entrou toda questão do cuidado, da higiene do bebê.

Acredito que depois de tantas conversas, pesquisas, visitas, experiências e atividades, as curiosidades foram sanadas, muitas descobertas realizadas e aprendizagens conquistadas e, com isso o projeto se encaminha para sua reta final. Enquanto ele estava em andamento, já havíamos em determinados momentos conversados sobre a sua finalização e agora, começamos essa etapa.

A escolha não poderia ser melhor, um quadro para contar a trajetória do projeto. As crianças escolheram os objetos e a técnica usada. Mamadeiras, fralda, brinquedo, resultado de ultra-sonografia, bonecas, pratos, colher, bibeiro e muita massa corrida e assim o fizeram.

Para acompanhar o quadro no encerramento do projeto, resolvemos fazer filmagens das crianças contando sobre suas aprendizagens. Foram inúmeras tentativas e por fim, decidimos apenas mostrar as fotos das crianças e deixar que elas fossem falando espontaneamente enquanto as mostravam para os pais. A finalização do projeto foi um sucesso!! As crianças estavam entusiasmadas e os pais emocionados com tantas aprendizagens!

Ao finalizar o projeto, fui convidada pela coordenadora da escola fazer uma coletânea dos registros e escrever o projeto e mandar para o Congresso que a rede realizava uma vez por ano para compartilharmos as nossas experiências com as demais escolas. O texto passava por uma banca que selecionava os participantes de acordo com alguns critérios como concepções de infância, planejamento, entre outros. Para minha surpresa meu texto, o mesmo escrito acima, não foi selecionado e ao receber a avaliação e retorno do porque o texto não ter sido escolhido, a C, uma coordenadora na época, de outra escola, me disse a seguinte frase:

“As estratégias foram ótimas, mas eles tem apenas dois anos, eles queriam apenas brincar de ser mãe..., precisa pensar o que as crianças desta faixa etária necessitam e gostam!”

Essa frase me acompanha até hoje em meu cotidiano com as crianças, pois ao planejar e viver com as crianças, penso o que as crianças daquela faixa etária necessitam, gostam. Que encontros quero ter com as crianças naquele momento? Como e o que planejar? O que registrar para dar sentido real? O que olhar naquele momento?

Nesse sentido, Barbier (1998) me permite pensar a complexidade da *escuta sensível* no processo de investigação, dentro do cotidiano escolar, com as questões que as crianças nos trazem e realmente necessitam. Segundo ele, a pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma.

Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma (BARBIER, 1998, p.141). O que não é dito com palavras é o que muitas vezes está nas entre linhas que não são registradas, que passam despercebidos, que não fazem parte do planejamento e que poderiam fazer a diferença nos nossos encontros com as crianças.

Hoje ao reescrever esse fragmento, penso e concordo que as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas (BRASIL, 2009, p. 8). Afirmar que as crianças

pequenas solicitam uma pedagogia voltada para experiências cotidianas requer que o educador valorize os processos em tempos e espaços coletivos.

Nesse sentido, o papel dos professores de crianças pequenas se difere dos demais professores. Esta singularidade docente deriva das próprias características da criança, das características dos contextos de trabalho das educadoras e das características do processo e das tarefas desempenhadas por elas (Formosinho, 2002). Ainda, segundo a autora, a criança pequena possui características específicas devidas ao seu processo de desenvolvimento, onde pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade na educação da mesma.

Segundo Larrossa (2003, p. 467) a ação de narrar experiências atribui outros significados aos encontros. Isso por que não se trata apenas de narrar uma memória do passado, Narrar experiências é recordar, imaginar e interpretar. E, ao interpretar mudar a nossa prática, dando novos sentidos as práticas do cotidiano escolar e ao nosso papel enquanto educadores da infância.

Escrever sobre o que estamos fazendo é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10). Ao narrar nossa prática, ao registrar o que estamos fazendo, refletimos sobre o que vivemos com as crianças na escola. Nos olhamos, nos questionamos e nos permitimos a mudar, pois sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (p.137).

Assim, o educador, na realização dos registros docentes constrói o seu discurso sobre a realidade, narra acontecimentos, legitima seu pensamento fomentado por suas certezas e ambiguidades, possibilita a interlocução com seus pares e converte-se em um instrumento representativo da organização de seu trabalho pedagógico e da sua auto-formação. Esse processo que envolve o registro pedagógico é afirmado por Veiga (2006) como uma forma de concretização de um processo consciente do professor, que lhe possibilita recorrer a ele sempre que necessário.

Assim, posso dizer que as questões trazidas pelas crianças, assim como elas, suas infâncias, necessidades e desejos, bem como o processo de auto-formação docente a partir dos registros docente diários são como uma brincadeira gostosa de meleca, pois escapam por entre nossos dedos, nos mostram outras possibilidades, mesmo que as vezes um pouco atravessadas e, em outras, quando olhadas com atenção não. Mas acima de tudo, são transformadores das nossas práticas, do nosso olhar, das nossas concepções.



Figura 8: Criança brincando de meleca- Imagens dos registros docentes do ano de 2015. Sequencia fotográfica tirada pela educadora Aline Dezengrini de Souza

Fragmento2: Que bicho botou o ovo?

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem.
Manoel de Barros



Figura 9. Crianças pesquisando sobre o ovo. Imagens dos registros docentes do ano de 2012. Sequencia fotográfica tirada pela educadora Aline Dezengrini de Souza

O projeto *Que bicho botou o ovo?* Teve como objetivo descobrir qual o bicho botou o ovo encontrado pelas crianças no jardim ao lado da sala, sendo realizado com vinte crianças da turma C, crianças de 4 a 5 anos no ano de 2012.

Um fato inesperado entrou na vida da turma C e iniciou uma história marcada por perguntas, hipóteses, inquietações e descobertas. Algumas crianças estavam brincando no pátio ao lado da sala quando E.C encontrou um ovo no jardim e, como para eles nada passa despercebido, o ovo virou a sensação do momento. Perguntas e hipóteses como: *“que bicho colocou o ovo?”*(E.C); *“Como ele parou ali?”*(A.); *“Ele é ovo de tartaruga, estava no chão”*(C.); *“Não ele é de cobra, tava embaixo da terra, no burquinho”*(E.S.); *“Pode ser que a mãe dele deixou ali e o vento soprou a terra em cima dele”*(E.); *“Mas o ovo é pequeno, deve ser de passarinho”*(K.).

As crianças se mobilizaram na investigação, e a mim coube criar um ambiente de pesquisa (BARBOSA, 2004). Esse episódio fez com que eu

refletisse sobre algumas questões fundamentais, dentre elas: planejamento flexível, processo, papel da professora e das crianças na pedagogia de projetos, além é claro do objeto do projeto e as estratégias para o atingirmos.

O ovo realmente tinha “caído do céu”, ou melhor o projeto veio de bandeja para nossa sala. As crianças não falavam em outra coisa, era ovo em todos os momentos. Passou-se alguns instantes, minutos, dias e cada pessoa que entrava na sala ou pai que chegava, elas contavam a novidade:

“Tinha um ovo lá fora, é esse! Tu sabe de que bicho é?” (E.C)

“O ovo é pequenininho e branquinho, pode se de cobra, estava no chão!” (L.M.)

“Não, cobra eu já disse tem bebezinhos que nem a gente!” (L.)

Foi preciso rever o planejamento do dia posterior e mudar os rumos, assim trouxe para a roda o ovo encontrado, questionando: “Que bicho que vocês acham que botou o ovo no nosso jardim?” Muitas hipóteses:

“Já sei é ovo de lagartixa, tinha uma lá fora” (V.)

“Não, eu acho que é de lesma, tinha uma no buraco perto do elevador” (A.)

“Pode ser de passarinho, a pomba”(K)

“Acho que pode ser de galinha, bem pequenininho”(E.C)

Concordo com Lipman(1997), quando nos diz que para sabermos se um tema ou problema é realmente interessante é quando o mesmo intranquiliza as mentes. Assim, pensando em todas as hipóteses das crianças chegava a hora de iniciarmos a pesquisa para descobrirmos que bicho havia colocado o ovo no jardim da escola.

Resolvi propor as crianças que fizéssemos um painel com a fotografia do ovo que encontramos, a fim de convidar a comunidade escolar para nos ajudar a descobrir que bicho botou o ovo no jardim. Avalio que, teve como ponto central a mobilização da escola e até dos “tios da van” em levantar outras hipóteses, trazendo até ovos e ninhos para as nossas pesquisas. Parar, ler, argumentar e registrar sua hipótese tornou-se parte da rotina da escola nos dias que o painel permaneceu na entrada da mesma.

As crianças começaram trazer diferentes ovos e ninhos que encontravam em suas casas ou nas casas de familiares. A cada dia os pais contavam que

havam encontrado algo para o nosso projeto, eles estavam tão envolvidos quanto às crianças.

É importante ressaltar que alguns pais, mesmo já havendo descoberto de qual bicho era aquele ovo, se envolveram na inquietação e envolvimento das crianças que nada contaram. Era ovo de galinha, de codorna, de pomba. Ninhos grandes e pequenos, de gravetos ou folhas que chegavam à escola. E, enquanto observávamos os ovos e ninhos, mais hipóteses foram levantadas pelas crianças:

“Acho que ovo de codorna não é, ele é pintadinho (G)”

“Ovo de galinha também não, esse não é branquinho e pequeno”(E)

“Mas é de galinha sim, esse ovo é branco só que aquele lá de fora é pequeno por que não cresceu!”(E.S)

“Acho ainda que é de cobra, tava no chão!”(A)

“Já disse, a mãe passarinho deixou cair e o vento trouxe o ovo aqui!”(G)

“Os ovos são de vários jeitos, grande e pequeno”(V)

“É de codorna ou pomba, de galinha é só de comer”(K)

“Eu sei que pra sai o passarinho ele quebra o ovo com o bico” (A)

“Minha mãe me contou que a mãe do ovo faz uma coisa que é choca ele” (R.)

“A casa dele é o ninho e pode ser um igual a esse”(E.C)

“Meu vô me contou que tem ninho de todo jeito, grande e pequeno”(K)

“Olha esse ninho aqui, parece que o ovo dele era grande, pode ser o que tem no galinheiro!”(E)

Enfim, precisávamos descobrir que bicho botou o ovo no jardim e como ele veio parar naquele espaço, então convidei o E.C. a nos levar no espaço em que ele encontrou o ovo, ao chegarmos no jardim, embaixo da árvore que ele encontrou o ovo, as crianças logo avistaram um ninho, preso na árvore. Nesse momento algumas crianças logo disseram que o ovo era de passarinho, outras continuaram com as hipóteses antes levantadas.

Resolvemos pegar o ninho para observarmos e, como o E.C. havia encontrado o ovo no chão ele logo pegou um pouco de terra e folhas. As demais crianças pegaram o ninho e algumas ainda tentaram pegar pequenos galhos da árvore.

“O ninho desse ovo é o chão” (E.C)

“Não, ele caiu desse aqui e foi parar no chão”(G)

“Acho que pode ser até os galhos que nem os que vimos lá”(C)

De volta à roda, observamos o ninho coletado no jardim, as ideias eram

diversas em relação ao que seria o ninho diante dos materiais coletados. Foi então, que percebi que no primeiro momento, precisávamos nos apropriarmos do conceito: ninho, diante das hipóteses das crianças, no dia seguinte, procuramos no dicionário o significado da palavra ninho para então formular um conceito do grupo. Após a pesquisa, nosso conceito ficou assim: “ninho é a casa do ovo e do bicho que protege ele dos bichos que querem comer e do frio”.

Como as hipóteses do bicho que botou o ovo no jardim eram bem diversificadas, dividimos a turma em grupos de interesse a fim de pesquisarmos sobre: o ninho e ovo da tartaruga, da lesma, da galinha, da lagartixa, da cobra e da pomba. As pesquisas foram realizadas em: enciclopédias, livros, revistas, na internet e pesquisa de campo.

A cada pesquisa realizada, os grupos realizavam seminários ou experiências para contar aos demais colegas da turma suas descobertas. Na pesquisa da tartaruga, enquanto experienciávamos as descobertas, medindo o ovo na régua e observando uma réplica do ninho em uma bacia de areia o grupo chega a algumas conclusões:

“O ovo da tartaruga é maior que da galinha”(C)

“Ele só é branquinho igual o que encontramos, mas é muito mais grande!”(E.S)

“O ovo não é de tartaruga, por que o ninho dela é um burquinho na areia e ela não fica cuidando do ovo!(A)

“No nosso jardim até tem areia, mas não tava o ovo no buraco bem fundo!” (N)

O grupo que investigou sobre a galinha, tinha como tarefa pesquisar em casa para compartilhar com os demais como é o ovo e o ninho da galinha. E pesquisas impressas.

Ao confrontarmos os ovos com o ovo encontrado, as crianças concluíram que aquele ovo não era de galinha, pois o ovo de galinha era maior. Assim, na roda contaram também aos demais colegas que “ o ovo de galinha poderia ser para comer, igual ao de codorna, mas também poderia nascer o pintinho depois de chocar” .

Já no grupo que investigou o ovo e o ninho da lesma, durante a pesquisa descobriu que o ovo se parece com o sagu cozido, trazendo a experiência para a turma. Fomos até o local onde eles encontraram a lesma no jardim para que

podéssemos observá-lo e quem sabe encontrar ovos, como não encontramos nenhum vestígio de ovo, logo fomos a procura de possíveis ninhos para observação em ao retornarmos para a sala, explorando o material colhido pela turma, mais conclusões:

“As lesmas não pode ser, o ovo que encontramos é mais grande”(T)

“Voltamos a zero, a lesma é pequena, tinha que se ela, mas o ovo dela é gosmento!”(G)

“Esse ovo dela, não pode quebrar para sair o bicho, aquele já pode, é durinho!”(G)

“Então, tem que ser de cobra, a cobra o ovo tem que ser daquele jeito pra ficar na barriga dela, tem que ser pequenininho!”(V)

Iniciamos então, a pesquisa para descobrirmos como é o ninho e ovo da cobra e, se o ovo encontrado era dela ou não. E, quando menos esperávamos o E.C. trouxe uma cobra em um vidro despertando ainda mais a curiosidade das crianças, para algumas crianças era certo que havia sido a cobra que tinha colocado o ovo no jardim, com seus olhares curiosos, questionadores, as crianças até já sabiam como o ovo havia parado no jardim:

“O ovo é da dona cobra, ela derrubou ele do ninho que tava lá na árvore!” (G)

“A cobra deve te botado o ovo e daí veio o vento e rolou ele do ninho!” (G)

“Ou o ninho dela pode se no chão, tu não sabe E.C?”(R)

“Já sei, ela tava subindo na árvore com o ovo no colo pra coloca no ninho, daí ela derrubou o ovo no chão, e os outros ovinhos tão com ela”(A)

Mesmo com as crianças eufóricas L. mantinha sua hipótese inicial:

“Eu já disse que a cobra não bota ovo, deve ter sido o passarinho!” (L)

Mas, no decorrer da pesquisa sobre a cobra, algo inusitado aconteceu: o ovo que encontramos no jardim, de tanto manusearmos se quebrou e, percebemos isso alguns dias depois. Envolvidas com a cobra que estava no vidro, o imaginário se fez presente para responder o problema surgido:

“A cobra tá solta na sala, ela nasceu do ovo dela!”(K)

“Ela só deixou uns pedacinho do ovo pra gente ver!”(E.C)

Enquanto isso, o grupo que pesquisava sobre o ovo e ninho da cobra, socializou com os demais colegas as aprendizagens que estavam construindo:

“A cobra pode morar em qualquer lugar e fazer o ninho dela em árvore, debaixo de madeira ou ela mesma se enrolar!”(A)

“O ovo dela é mole !”(C)

“Quando ela começa nascer, começa a sair umas pintinhas pretas, daí ela nasce!” (A)

E por fim, chegam a conclusão:

“Pensando, acho que não foi ela que colocou o ovo, porque ovo ia deixar ela bem barriguda e ia estourar a barriga dela.”(E)

“Não foi a cobra que colocou o ovo no jardim!”(E)

“E agora, só pode ter sido a lagartixa da profe Ana!” (LM)

Com o grupo da lagartixa, trouxe algumas fotografias do projeto “Tixo e Tixa”, realizado em uma escola da rede afim de conhecermos como é o ovo da lagartixa. Além disso, como a turma B, estava estudando sobre a lagartixa, fomos até a sala deles, em pequenos grupos, para observarmos a casa da lagartixa. Quando lá chegamos, a C fez questão de contar como era o ninho da lagartixa.

“A casa da lagartixa tem que ter galho, terra, folha e pedra. Ela come pernilongo também! ...Pode dizer pros colega vim que eu conto pra eles também!” (C)

A cada grupo que ia até a sala da turma B, C. contava tudo do mesmo jeito, porém as crianças queriam mesmo é ter ouvido algo sobre o ovo e não sobre o ninho:

“Ela não falou do ovo e o ovo dela parece com um remedinho redondo!” – L. P

“Quando ela tá com o ovo na barriga, fica bem grande a barriga dela que quase dá pra vê o ovo!” (L)

Durante o projeto construíamos a linha do tempo do nosso percurso, colocando as fotografias das nossas descobertas, guiando nossa pesquisa e nos mostrando também quais seriam nossas próximas ações. Foi observando a linha do tempo que nos damos conta que faltava somente pesquisar o ovo e ninho da pomba e que ainda não havíamos descoberto que bicho havia

colocado o ovo no jardim.

Como o projeto propões novas perguntas (BARBOSA, 2008) na linha do tempo se explicitou mais dúvidas: *“O que aconteceu com o bicho que estava dentro do ovo que encontramos?”(L)*; *Como o ovo vira bichinho?(L)* e, *“Todos os ovos tem bichinho?”* Foi pensando na pergunta de L *“O que aconteceu com o bicho que estava dentro do ovo que encontramos?”* que concomitante a pesquisa sobre o ovo e o ninho da pomba, realizamos a experiência de quebrar um ovo e deixamos sobre ação do ambiente durante dias, algumas hipóteses das crianças:

“O ovo quebrou e o bicho saiu e foi embora!”(LP)

“Não, ele secou por isso tá preto assim!” – Rafael

“Acho que pode te quebrado e a mamãe dele veio buscar!”(G)

“Acho que tá preto porque ele quebrou e saiu do ovo e o ovo ficou sujo!” (N)

A cada dia observávamos o ovo para registrar nossas constatações sobre o que acontecia com o ovo. Até que um dia, o ovo começou a secar e aos poucos escurecer. Colocamos ovos lado a lado para comparar e um grupo de crianças logo concluiu:

“O ovo ficou preto, por que ele ficou aberto!” (L)

“Se ele tivesse quebrado e nascido o bicho a gente teria visto o bicho né, então não é sujeira, o escuro é do ovo!”(R)

“Pode se que o ovo quebrou e secou por que não tinha a mãe junto!” (G)

Enquanto isso, ninhos de pombas apareceram na sala para compararmos com o ninho encontrado e mais ovos. As crianças perceberam durante as comparações e observações que os ovos eram iguais, e que os ninhos tinham tamanhos diferentes.

“O ovo é de pomba, ele quebrou por que já tava na hora dele nascer dai ele saiu voando!” (L)

“A pombinha saiu dali por que todos os bichos nasce quando tá na hora de nascer!”(K)

Descobri na empresa Mundo Animal um mini criadouro de pombas, organizei então, nossa pesquisa de campo, e chegado o dia as crianças levaram o pedaço do ovo que haviam encontrado, perguntando ao funcionário

se ele sabia de que bicho era aquele ovo e nesse momento o funcionário responde *“é de pomba!”*. Confesso, esperava muito mais, para mim foi uma frustração. Era óbvio que ele iria responder o que as crianças perguntaram e o que fomos investigar, mas parece que a visita não dialogou com o que vivemos ao longo do projeto, mesmo ele dizendo que para a pomba sair do ovo era necessário ter a pomba mãe e a pomba pai, respondendo as perguntas das crianças, não atendeu as minhas expectativas.

Ao retornarmos para a escola, propus ao grupo a confecção de uma trilha para sistematizarmos nossas aprendizagens, as crianças logo diziam que o ovo descoberto era de pomba, bem como o porque ele não poderia ser de nenhum dos bichos que havíamos pesquisado.

Depois que pesquisamos e descobrimos a resposta era chegada a hora de contar para a escola que o ovo encontrado pela turma C não era de: galinha, lesma, tartaruga, lagartixa, cobra e sim de pomba. Na roda, trouxe novamente o painel que havíamos feito no início do projeto afim de pensarmos uma estratégia de contarmos a todos nossas descobertas. Decidimos então, compartilharmos na sala e fazermos um novo painel para a entrada da escola.

Para respondermos a pergunta *Como o ovo vira bichinho?(L)*, lancei ao grupo o desafio de juntamente com a família realizar a pesquisa em suas casas. No dia marcado as crianças trouxeram as pesquisas contando aos colegas suas descobertas e aprendizagens com muita propriedade.

“O ovo vira bicho quando tem uma mancha preta no meio daí ele vai crescendo até quebrar e nascer!”(R)

“Eu sabia, o ovo só pode ter bicho se o papai namora a mamãe, se não vira ovo frito”(N)

“O bicho quando tá no ovo fica abaixadinho e vai nascendo e se arrumando e dando barulhinho!” (L.M)

“Os pavões também nascem de ovo e precisam de papai e mamãe para nascer quebrando os ovos!”(L)

“Os ovos vão quebrando e o bicho vai nascendo depois que sai da mancha da gema”(E.S)

Finalizando nossas pesquisas, realizamos uma pesquisa de campo em um criadouro de pássaros, onde tivemos contato com uma chocadeira, um ovoscópio e diversas aves, descobrindo assim em uma conversa com o dono do criadouro que para o ovo se transformar em bicho é necessário ter o macho e a fêmea juntos, ou seja, nem todos os ovos viram bichos. Na escola, revimos

as fotos, conversando sobre as aprendizagens construídas nessa pesquisa de campo.

Depois de muitas perguntas, pesquisas e descobertas, o projeto “Que bicho botou o ovo no jardim?” chegou ao final. Em uma conversa com a turma no início do projeto, havíamos decidido realizar o encerramento com uma exposição de fotografias retiradas pelas crianças. No primeiro momento, olhamos todas as fotografias e escolhemos quais fariam parte da exposição, bem como cor e tamanho, mandando-as revelar.

Era hora então, de organizarmos a exposição e, em grupos organizamos o espaço e fotografias. Enfim, a grande hora chegou: os pais começaram a chegar e as crianças estavam ansiosas e a cada fotografias observada com muita propriedade as crianças contavam o que havia acontecido, suas aprendizagens e descobertas. Era incrível o brilho nos olhos dos pais ao escutar seus filhos.

Entre todos os projetos já vividos,foio projeto “Que bicho botou o ovo no jardim? me mostrou novos caminhos e possibilidades ao realmente escutar as crianças e seguir um percurso criado e recriado a cada dia e a cada nova pergunta, entendendo realmente o que é um planejamento flexível e uma escuta atenta, o que só foi possível através do registro das propostas e do replanejar o planejado.

Nesse processo planejar, registrar e replanejar significa estar curiosa em relação as colocações das crianças e qual o caminho tudo isso nos levará.Registrar nesse processo significa investigar, ou seja, perceber o planejamento, a prática e o registro como um processo de pesquisa sobre as infâncias, seus interesses, suas descobertas, suas aprendizagens e também as nossas enquanto educadoras da infância.

É ter clareza que estar com as crianças é provocador, assim como Trois (2012, p. 18) nos diz, é “um terreno que nos leva a uma região onde não há comandos”. É neste sentido que o planejado, o vivido, o inesperado e o registro caminham juntos, nos fazendo admirar e aprender junto com as crianças.

Assim, posso dizer que ter o registro diário como instrumento de análise e reflexão da prática docente nos faz aprender a partir das nossas narrativas. A

narração constitui-se em reflexão” (ZABALZA, 1994, p. 95). O registro do percurso diário da prática docente possibilita, em sua leitura, tomar certo distanciamento do que foi realizado, revê-lo e dar novos direcionamentos ao trabalho, constituindo um instrumento reflexivo.

Ostetto(2000) ressalta que o “planejamento marca a intencionalidade do processo educativo [...], traduz-se no traçar, programar, registrar, documentar [...]” (p. 177). Ainda segundo a autora, não é a forma de o professor documentar e registrar o planejamento que motiva a reflexão. Alguns têm necessidade de elaborá-lo detalhando as ações, outros o fazem em tópicos concisos. O que está em questão são os princípios que dão sustentação às formas de organização. A elaboração do planejamento considera a visão que se tem de mundo, de criança, de educação, de processo educativo .

Assim, penso que, com base no registro diário, o educador analisa sua prática docente, revê os pontos que precisam ser retomados e dá um novo direcionamento, pois o registro remete ao educador a uma tomada de consciência de seu trabalho e a um aprimoramento de sua prática. Os registros, demandam uma observação prudente dos educadores e relação as crianças. Eles permitem analisar as aquisições das crianças, as intervenções e aprofundamentos necessários em relação a aprendizagem das crianças e a nossa prática.

Fragmento 3: Espaço do Pet Shop

“Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências”
(BRASIL, 2009, p. 22).

Durante o ano de 2011 as crianças da turma A, crianças com dois anos e meio e três anos, começavam a dar indícios de que algo não estava indo bem dentro da sala, eram choros, brigas, mordidas, o não querer vir para a escola e os espaços e brinquedos da sala estavam sendo estragados. Muitas eram minhas perguntas e inquietações junto com a coordenadora no decorrer dos nossos acompanhamentos: Poderia ser o planejamento? O espaço? O tempo e maneira de execução das propostas? Ou já estava na hora de trocar o espaço? Alimentá-lo? Assim, através das minhas observações em relação as brincadeiras e movimentos das crianças dentro da sala e da escola, juntamente com as conversas com a coordenadora, surgiu o espaço do pet shop.



Figura10- Crianças brincando no pet shop- Imagens dos registros docentes do ano de 2015, na segunda versão do espaço do pet shop. Sequencia fotográfica tirada pela educadora Aline Dezengrini de Souza

Para iniciar organização do mesmo, entramos em contato com as famílias através de bilhete para que nos enviassem cachorros de pelúcia, vidros de shampoo, perfumes e remédios para cachorros vazios, coleiras, roupas para cachorros, imagens e fotos de cachorros entre outros acessórios. A partir do material que veio de casa, fomos até os pet shop da cidade para ver se tinham material para doação para terminar de compor nosso espaço.

Então, após a organização do mesmo, posso dizer que o espaço era uma réplica de uma loja de pet shop, nele havia o computador e telefone para atender as pessoas que ali chegava, existia uma banheira para lavar e tosar os animais, consultório para as vacinas, espaço com brinquedos, ração, roupas, uma das crianças fazia o papel de veterinário, outras de cachorro, entre muitos movimentos que ali aconteciam. Era uma verdadeira loja de pet shop para brincar.

Olhando o movimento das crianças constatei que, conforme diz Barbosa (2006) citada por Rodrigues(2012, p 78.), “os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiência”. Assim, como um passo de magia e devido ao olhar atento e escuta sensível, as crianças pareciam ser outras naquele espaço.

Segundo Rodrigues (2012, p 78.)

“o espaço do pet shop foi organizado com muitos elementos, transformando a sala num convite diário a todos os cuidados com os cachorros, muitos enredos se estabeleciam entre as crianças e entre as crianças e os objetos, banho, vacina, tosa, atendimento ao telefone informando valores dos serviços prestados no pet shop, pagamento. E claro também o cotidiano dos cachorros, brincando com as bolinhas, levando para passear, alimentando e até uma disputa por ossos não poderia faltar, ora eram os verdadeiros cachorros e ora brincavam com os cachorros que haviam nesse espaço, podendo afirmar que a inserção do pet shop na sala provocou a mudança nas relações entre os pares, das crianças com os objetos da sala, qualificando o brincar com outros elementos”⁴.

Guimarães(2006, p. 75) nos faz pensar que os espaços nos convidam à “ação e à imaginação, por isso a importância de o educador funcionar quase como um cenógrafo, possibilitando as cenas que serão criadas pelas crianças, ajudando que essas cenas possam ser sustentadas e ampliadas”. Dessa forma, o espaço precisa também ser olhado e estar no planejamento, no registro, no vivido, no revisitado. O espaço não pode ser neutro diante da nossa prática, pois ele é um outro educador junto as crianças, ele diz de nossas concepções

⁴ Esta prática já foi descrita na dissertação da autora, porém os registros fazem parte do cotidiano da escola e também é parte da minha experiência e do meu fazer, compondo os meus registros diários do ano de 2011.

e da nossa prática, bem como da mudança da mesma, conforme nos ensina a escola italiana.

Nesta perspectiva, o espaço precisa ser visto e organizado como um lugar para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer(...) precisa ser aberto às vivências e interesses das crianças de forma organizada e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (OLIVEIRA e FORMOSINHO, 2008). Segundo as mesmas autoras, procura-se assim, que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar (...) Este conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar nos conduz à ideia de espaço(s) de pertencer e participar, experienciar criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para o individual, um lugar para brincar, um lugar para descansar, um lugar que acolhe os diferentes

Nesse sentido, Horn (2006, p.35) conceitua o espaço sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular". Assim, um espaço por si só, sem nenhum atrativo, não é um espaço que contribui ou que proporcione diferentes experiências. À medida que algo é produzido dentro desse espaço, a identidade, as percepções e até mesmo com a cultura de quem o faz ficam ali inseridos, esse local passa a ser parte integrante do indivíduo e responsável pelas suas aprendizagens.

Horn e Rodrigues (2013) reforçam que , os espaços dentro das escola, são resultado das histórias das pessoas e dos grupos sociais que os habitam, das formas como trabalham, como produzem e são produzidos. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de histórias (HORN; RODRIGUES, 2013, p. 124).

Portanto, muito mais que falar de espaço dentro da escola, é necessário refletir sobre sua influência frente a criança, as propostas pensadas pelo educador e a forma como ele é habitado. Assim, enquanto age, escreve, reflete e revisita, sua prática em seus registros diários, ele vai tendo a possibilidade de transformar seu conhecimento, transformando também sua ação e a forma de pensar os espaços.

Este educador, pouco a pouco torna-se um educador-pesquisador, que tem sua ação como objeto de reflexão e como eixo do conhecer. Ele tem a possibilidade de entender cada vez mais, a partir das necessidades surgidas na própria ação concreta, sobre o processo de conhecer de suas crianças e suas ações dentro dos espaços da sala. Assim, a questão do espaço versus planejamento não é algo dado que se percebe, planeja e muda.. Ele retorna, pois diz muito de nós, de nossas leituras, concepções e vivências. Vai muito além da organização, pois ele precisa ser vivido tanto por crianças quanto pelos adultos para que possa ser revisitado, replanejado, modificado, experienciado a partir dos nossos registros tanto escritos como fotográficos.

Fragmento 4: Retirada das mesas

[...] tudo começa aí, na infância. A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós”.
Mia Couto

A retirada das mesas da sala foi um episódio que aconteceu no ano de 2013 na sala da turma C, com crianças de 4 e 5 anos, sendo relatado no seguinte fragmento escrito em um registro diário:

Assusta-me todo esse desejo de mudança, mas não sei como começar, na verdade essa mudança é perder de vez a centralidade do poder como professora! Comecei por tirar as mesas com as crianças, mas ainda sinto insegurança. Repensar o planejamento também é um começo, não mudá-lo, mas vivê-lo diferente! Ver, ouvir e viver com as crianças! Agora pra valer! Socorroooooo, mas que venha a segunda! Cérebro, cérebro, cérebro....Quando acho que já sei, vem a certeza de que pouco sei, mas o desejo de que muito quero saber, olhando as fotos, mesmo vendo em algumas a minha centralidade...as coisas que quero já acontecem, é só coloca-las mais em foco, colocar mais em foco a minha relação com as crianças e o espaço como outro educador! (Registro diário do dia 13/06/13).

A partir desse registro, me foi proposto pela coordenadora que eu olhasse com outros olhos para a prática com e sem as mesas, o que elas significava para mim enquanto educadora. Era proposto realizar o registro utilizando outra linguagem, dando-lhe outros sentidos, outras formas de olhar e pensar o cotidiano. Assim, como as charges do Tonucci eram presentes em nossas formações e acompanhamentos o desafio estava em criar a minha charge.

Ao realizar o desenho da charge abaixo, onde falo do meu apego com as mesas, sinto que a retirada das mesas nos força a muitas coisas, muitas mudanças, mas isso não significa que a participação das crianças estará dada, efetivada no cotidiano da tua prática, precisa incluir a todos, crianças, estagiárias e é claro, você, nesse cotidiano de turno integral.

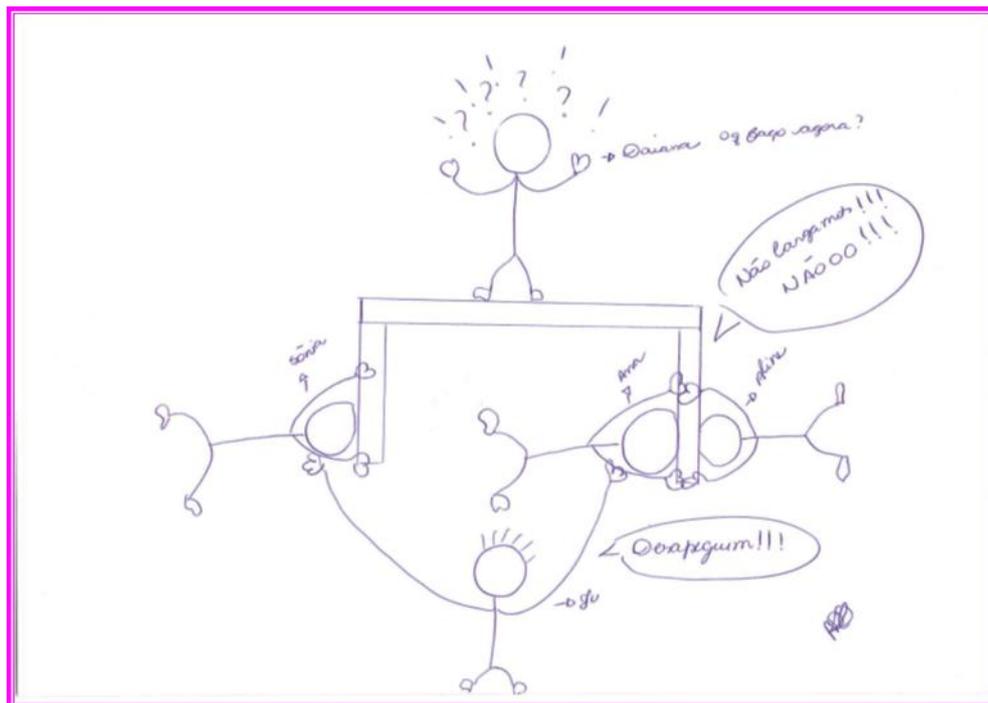


Figura 11 – Charge desapego das mesas.

O que fazer quando se retira todas as mesas se a centralidade do professor continua na roda? O que fazer quando se retira as mesas, mas todos continuam fazendo tudo ao mesmo tempo só que no chão? O que fazer quando se retira as mesas e eu não uso um pet shop como aliado no meu dia a dia?

Tais perguntas fizeram com que se buscasse ser um outra educadora da infância, que realmente olhasse para as crianças e as escutasse. Estevisse com as crianças, aliando-se com os espaços da sala e saindo da centralidade do meu poder. Tais perguntas mostraram o que era óbvio e certo, já não é mais óbvio e certo assim, pois precisamos de uma outra postura de educadora, de um outro planejamento, de um outro olhar para as crianças e para a nossa prática.

Nesse processo, entendi que retirar as mesas, construir um pet shop, planejar, registrar não significava efetivamente mudar a minha prática, a minha postura como educadora, mas sim, olhar para as fragilidades da prática, refletir sobre elas e ir em busca das mudanças necessárias. Para isso fez-se necessário usar meus registros como fonte para as minhas pesquisas.

Mas usar os registros como fonte de pesquisa, não significava apenas olhar o registro do hoje, mas também olhar o registro do ontem, do último mês, do último ano. Olhar o todo da minha caminhada para entender o processo de formação, de escrita, de mudança, a necessidade de mudança não apenas de espaço, mas de prática ela não é simples, pois as primeiras escritas, as primeiras partilhas dos registros, os primeiros acompanhamentos com a coordenadora não são fáceis. Elas são dolorosas, pois falam de nós, da nossa história. Mas são necessárias, vão sendo qualificadas, em momento conversam com as teorias, em outros mostram muito ou poucas reflexões. Muitas vezes apenas contavam se deu ou não certo a atividade proposta naquele dia, como podemos visualizar no registro abaixo:

“Hoje à tarde iniciei com as crianças brincando de jogar nos grupos e brincando livre pela sala. Na roda de música cantamos as músicas atirei o pau no gato, meu pintinho amarelinho, a linda rosa juvenil entre outras. Depois da roda de música escutamos a história Os dez saczinhos e depois realizamos uma pintura com os dedos e tinta guache, que as crianças adoraram. No projeto levei imagens de diferentes carros para observar...”(Registro do mês de outubro, 2008)

Em março de 2009, ainda na mesma perspectiva:

“hoje as crianças choraram muito na chegada. Realizamos roda de música e em alguns momentos não sabia o que cantar. Pintamos com esponja, brincamos no pátio de rodas cantadas. A tarde, brincamos de meleca, escutamos histórias e as crianças estavam mais calmas. No pátio realizamos um circuito.”

O movimento se amplia em setembro de 2010 começando a me questionar:

“...Poderia ser o planejamento? O espaço? O tempo de execução das propostas? O momento em que vivenciava?...”

A dimensão do sensível, do tocável, do visível, do encantamento dividiam o espaço com a reflexão em um registro que trazia um sabor diferente ao ser escrito, manuseado, lido e relido. As reflexões se aprofundaram em setembro de 2011.



Figura 12- Imagem do arquivo de registros diários do ano de 2011

“não posso falar do dia de hoje, sem falar do início da confecção da porta do projeto. Estava tão empolgada por estar começando a acordar e ver o projeto com outros olhos que já o iniciei de uma forma “errada”. Não conversei com as crianças sobre como confeccionaríamos a porta, e quando comecei a proposta, me dei conta disso. Parei tudo e começamos a conversar”

Já com a turma C, em março de 2012, o sensível continua e o registro continua se aprofundando:

“Outro ponto pensado foi em relação às melecas. Falas como eles não fazem, eles não gostam me preocupavam. Propus a meleca e no primeiro momento não os senti na proposta. Brincando com eles, me melecando junto, ficamos um tempão conversando e explorando a meleca. Penso que precisamos brincar com eles, estar com eles...”

E os registros continuam...Já em 2013, propriamente em maio as palavras foram:

“...Volto a ele, pois durante essa semana, pude olhar para as mesmas crianças com outros olhos, olhos de quem enxerga. Engraçado falar isso...mas enquanto nós brincávamos, percebia as crianças em seu todo, as necessidades de cada um dos cinco, suas preferências, suas trocas de papeis eram mais visíveis...Isso também aconteceu no desenho, uma porque depois da formação com a Susana repensei algumas perguntas que faço as crianças quando vamos desenhar, repensei algumas práticas, relações e vivi outro processo, outras relações, outros resultados. Outro, porque se permitir repensar e viver de forma diferente não é fácil, mexe e remexe com a gente, desacomoda, mas tem outro sabor. Pensando nisso não posso deixar de conversar com DELEUZE e GUATTARI(1992, p. 262) quando nos falam que pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, pre estabelecidos, que é preciso de início

apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão. Pois acredito que a cada formação, reflexão e mudança que passamos, vivemos, limpamos nossa visão, damos novos rumos, com novas cores e palavras, transformamos nossas verdades em inquietações que nos movem. Para mim, essas inquietações impulsionam o meu devir professor!

Para Freire(2001) , a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar,entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre ofazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente,onde alerta que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos educadores que buscam a transformação através de sua prática educativa.

Ainda, segundoFreire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). Por isso, não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias.Desse modo, desenvolver-se como profissional reflexivo significa estar atento a todos os aspectos da prática.

Assim, pensando sobre a forma como escrevia, via e refletia no registro diário e a caminhada que hoje tenho com a escrita do mesmo e com a docência, é que entendo e acredito nele como parte do meu dia, como momento de reflexão sobre a prática, de reencontro com as crianças ao ler suas falas, olhar as fotografias, rever o vivido e projetar o próximo encontro.Refletir sobre o que é feito e vivido com as crianças, produz um movimento intenso no sentido de encarar as lacunas como pautas de auto formação. Diante disso, as estratégias, os planejamentos, as práticas e os novos registros tem como foco compreender a criança como sujeito protagonista, na sua pluralidade e potência e a docência também como um lugar de encontro entre auto formação e autoria.

Fragmento 5: As caixas

Esse desejo de conhecer justifica seu grande interesse pelos restos da história. As crianças têm interesse pelos retalhos, cacos e pedaços, “reconhecem nos restos o rosto que o mundo das coisas lhes mostra [...]”
Walter Benjamin



Figura 13- As caixas

AD, A, D, E, E, G, I, L, L, ME, M, R, VF, VG, VS, VM e VD, chegaram na escola no ano de 2013, na turma B, onde viveram suas primeiras experiências escolares. Agora, em 2014 E, M, N, e as profes se inseriram ao grupo, formando a turma C.

Ao chegar à sala, as crianças se deparam com caixas de diferentes tamanhos, formatos, cores e, com um camarim com roupas, acessórios e sapatos.

O primeiro grupo que chegou a escola, composto por É, M, D, VM, ME, N, R, I, M e G olharam para as caixas sem entender o motivo pela qual elas estavam ali e entre o camarim e as caixas elas preferiam o camarim. O camarim era um espaço composto por fantasias, colares, pulseiras, óculos maquiagens, perucas, chapéus e sapatos, já o espaço das caixas era composto por diferentes caixas pintadas e com enredos diferentes como buracos para passar dentro, caverna, casa, pista, caixas com cotinas, caixas

com transparências. A preferência das crianças pelo Camarim, fez com que elas criassem diferentes brincadeiras e enredos, indo a festas, outras são princesas, são mães e filhas, bruxas más, passam batom, colocam perucas coloridas e desfilam pela sala.

Os meninos com os coletes, chapéus e óculos são soldados, piratas e policiais, conversando assim, ao brincar de faz-de-conta, as crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvem importantes habilidades, elas exploram alguns aspectos da vida cotidiana, apreendem os matizes emocionais de diferentes personagens e são capturadas por representações sociais sobre determinados eventos.

No segundo dia, o outro grupo composto por L, VF, VD, AD, E, V, L e E começaram muito timidamente a exploração das caixas, passando de uma caixa para outra, em momentos apenas passaram, em outros olharam, tocaram, sentiram... tiveram ideias que apenas apareceram depois de alguns dias, quando as mesmas, junto com a exploração das professoras, começaram a se transformar em carros, casas, cama, esconderijos, lojas, pistas, cavernas, barcos ou simplesmente caixas para entrar, sentar, ficar por um tempo sozinhos dentro delas, deitados, olhando livros, descansando ou simplesmente brincando.

Observamos também, que os acessórios do camarim oportunizaram as crianças a criação de diferentes enredos nas caixas. Sendo que alguns dos enredos vividos aconteceram na caixa em formato de casa a qual se transformou em um lar, onde VF com seu chapéu era o pai, L o filho, VM com vestido e sapato a mãe, dormiam, faziam comidinha e cuidavam da sua família. Percebendo essa movimentação na caixa, introduzimos alguns utensílios de casa como panela, telefone, pratos, térmica, cuia, copos e o bebê a brincadeira foi se ampliando, bem como os personagens...os filhos aumentaram, pois passaram a fazer parte da família a VD, AD, o VG, R e o M.

A caixa verde, se transformava em carro e em navio. A caixa com o furo era o local de descanso para as crianças. Para o VS, o D, É a caixa sensação era a caixa em formato de pista, onde construíram diferentes estradas com os jogos de encaixe.

As brincadeiras com o passar dos dias nas caixas nos mostram a verdadeira dimensão do faz de conta, bem como as possibilidades que um brinquedo tão inusitado nos proporciona. Assim, segundo Kishimoto citado Klisys(2008) a diversidade de formas, texturas, cores, tamanho, espessura, cheiros, e outras especificidades do brinquedo convencional e no nosso caso, inusitado, são importantes para a criança compreender o mundo e criar diferentes enredos. A interação entre criança e o brinquedo e a organização do ambiente facilita ou dificulta a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças, adultos e o espaço.

É incrível observar as brincadeiras das crianças, os enredos criados e perceber que entre as caixas e camarim também estão nossas rodas de história e músicas. Nos seus enredos aparecem seus gostos e nossas marcas enquanto educadoras. Digo isso, pois ao explorarmos, na roda de música a música rosa juvenil, dramatizando-a, com a utilização das fantasias, as crianças se divertiram trocando de papéis. A E sempre querendo ser a bruxa para fazer todos dormir! Depois dessa roda de música, a rosa juvenil foi para as caixas, onde as crianças vestidas de bruxa, princesas, reis, intensificaram suas brincadeiras, utilizando ainda mais as caixas como casa da bruxa e lugar para colocar as princesas dormir.

Assim, a caixa em formato de casa aos poucos se transforma em casa da bruxa, principalmente quando a E, com o vestido e sapato vermelho e, chapéu de bruxa entra na casa para fazer magia. Logo a A, a VM, a L, a VD e a N se inseriram na brincadeira, sendo as filhas da bruxa. Roda casa a casa aqui, roda a casa dali e a bruxa fazia suas magias e preparava suas maçãs para as princesas comer e dormir. Realmente, as bruxas estão na solta na sala, elas aparecem a todo momento.

A brincadeira com as caixas e a mudança de enredo, mas com temáticas semelhantes, se intensifica a cada dia. No início de uma manhã o M e o D, convidados pelo VF, construíram uma casa de caçadores de bruxa. E assim começaram a unir todas as caixas, sendo que a caixa azul e verde com quatro aberturas era a parte principal da casa.

As demais caixas foram sendo utilizadas como as demais partes da casa. A verde comprida era o telhado. Assim, conforme os demais colegas foram

chegando foram se juntando aos três. Depois de um tempo, as crianças foram até o camarim, onde buscaram acessórios como coletes, chapéus, botas, mão e tapa olho de piratas, roupas de bruxas para acrescentar a brincadeira de caçadores de bruxa. Enquanto se arrumaram na frente do espelho, algumas perguntas e hipóteses surgiram:

“A Bruxa tem o cabelo rosa vermelho”- N

“Tem bruxa muito má”- V

“Tem bruxa boa que ajuda as pessoas”- L

“Tem bruxa da Branca de Neve e da Cinderela”- G

“Bruxa que vive em baixo da água igual a da Sereia”- M

“Tem bruxa que é menino e que assusta as pessoas”- VF

“As bruxas colocam as coisas no caldeirão para fazer mágica”- VG

“Dá pra colocar no caldeirão perna de aranha e lagartixa”- I

Com a fala da I as crianças dirigiram-se até a caixa vermelha quadrada a qual se transformou no caldeirão da bruxa, e lá colocaram os bichos existentes na sala e alguns barbantes que se transformaram em cobras para fazer as mágicas. E, mais algumas falas surgiram ilustrando a brincadeira:

“Mexee que mexee o caldeirão e bum e a mágica está pronta, hahahahah”- A

“No meu castelo eu prendo as crianças e faço comida, hahahah, uso a aranha, a cobra, a lagartixa e o açúcar”- E

Mas apenas o caldeirão e as fantasias de bruxa não eram o suficiente para o faz de conta das crianças, as quais criam, inventam, imaginam, partilham histórias com os colegas. Quando menos esperava, a VM, pegou a vassoura que estava atrás da porta e convidou suas filhas para dar uma volta, a qual se estendeu por longos minutos, envolvendo outros colegas que estavam brincando pertos das bruxas.

“Hahahahahaaaaa, é a bruxa má que está chegando”- E

“Que risada bem forte essa bruxa tem poder”- L

“Vamos dar uma volta de vassoura para encontrar umas cobras”- VM

“As bruxas más voam de vassoura e tem um caldeirão são feiosas e fedidas”- A

“Nós piratas vamos pegar as bruxas que estão voando hahahaha”- VD.

O enredo das bruxas vem se ampliando a cada dia, não acontecendo somente na sala. Certo dia, a VM, apareceu com a Olhona, coruja das histórias da Bruxa Onilda, no pátio, a qual buscou na sala da profe J. Ela estava escondida em baixo do seu braço. Vitória vestida de bruxa com a Olhona de sua companheira, iniciaram a contação de histórias de bruxas, onde tinha bruxas super malvadas que pegavam as crianças e faziam feitiços no caldeirão. Então, a I que havia trazido um macaco, insere-sena brincadeira, onde o macaco e a Olhona ficaram conversando e contando histórias para os colegas que estavam ao seu redor, dentro da casa da bruxa.

Assim, podemos dizer que conforme as crianças vão tendo maior experiência de criação de situações imaginadas, elas passam a ter maior controle sobre a história que vai sendo criada, podendo planejá-la, distribuir com maior facilidade os papéis que a compõem, construir cenários para neles brincar. Tais aquisições tornam a brincadeira não só mais complexa, mas muito mais prazerosa, pois ampliam o controle da criança sobre a produção do enredo e consolidam a dimensão da fantasia que ela está desenvolvendo.

Depois de viver esses episódios começávamos entender que estávamos vivendo um *projeto* de faz de conta, um projeto sobre bruxas e com isso começávamos a nos questionar sobre como viver um projeto de faz de conta? Mas logo que observávamos as crianças a resposta era mais do que clara: vivendo, brincando, pesquisando...Assim, precisávamos modificar o espaço das caixas, o transformando em um casa de bruxa. Com isso tínhamos a preocupação de também o matê-lo pois foi nesse espaço que surgiu a brincadeira e não poderíamos retirá-lo.

Pensando nisso, propomos transformar as caixas em casa de bruxa e com isso algumas hipóteses surgiram:

“Na casa dela tem caldeirão”- A

“Tem móveis velhos”- E

“Tem teia de aranha por tudo”- VG

“Tem esqueleto”- D

“Na casa da bruxa tem armadilha”- VM

A partir dessas hipóteses fomos até a biblioteca da escola, separar todos os livros de literatura infantil com histórias de bruxas. Com os livros já

selecionados organizamos uma roda de conversa para explorarmos os livros e descobriremos como eram as casas das bruxas. Enquanto olhávamos os livros e contávamos histórias mais hipóteses fomos levantando:

“A casa da bruxa é escura”- A

“Nela tem bichos como a lagartixa”- VM

“Tem que ter morcegos e muita teia de aranha”- L

“Tem que ter doces que nem João e Maria”- AD

“A casa dela pode ser um castelo, ou a casa de doces ou ainda uma caverna” L

Concomitante a pesquisa nos livros de literatura, selecionamos alguns recortes de filmes infantis que tinham como um dos personagens as bruxas, suas casas, animais de estimação, entre outras características. Enquanto assistíamos os recortes dos filmes fomos conversando sobre como transformaríamos as caixas em casa da bruxa, quais elementos precisávamos para organizar a casa.

Depois de muita conversa colocamos a mão na massa, pintando as caixas de preto, onde uma delas seria o caldeirão, outra caixa seria a casa de doces da bruxa João e Maria, outra teria desenhos de caveira colados, outra caixa teria desenhos de abóboras, uma caixa seria o caldeirão... As caixas já estavam prontas, os acessórios como unhas, nariz de bruxa, chapéu, saia, aranhas de brinquedo estavam disponíveis no espaço e a brincadeira continuava introduzindo o enredo de João e Maria, onde a caixa com o buraco redondo era o forno onde a bruxa que ora era a A, ora a E e ora a R, colocava as crianças para fazer bolo.

Durante as brincadeiras na casa da bruxa, as crianças começaram a nos trazer mais elementos que alimentavam o seu brincar, pois o projeto além de pesquisa possibilitava a cada dia, qualificar o brincar de faz de conta, introduzindo *enredos diferentes e elementos criados pelas crianças*.

“Ela tem coruja”- VD

“Tem aranha e lagartixa também”- VF

“Tem gato preto e morcego”- E

“Tem cobra e um pássaro preto”- VG

“Não dá para ter um bicho de verdade na sala.”- A

A partir das falas das crianças e como elas queriam ter os bichos que diziam ter na casa das bruxas e sua casa, propusemos uma pesquisa a

Biblioteca Municipal para conhecermos as características dos bichos e o seu habitat. Antes de irmos a biblioteca cada criança escolheu o bicho que queria pesquisar, formando grupos por interesse e ao chegarmos lá, os grupos se reuniram e iniciaram a pesquisa em livros de ciências e enciclopédias.

Enquanto pesquisavam e conheciam mais a fundo os bichos que gostaria de ter na sala, as crianças chegaram a conclusão de que não poderíamos ter esses bichos em sala e, ao retornarmos para a escola, nos reunimos novamente nos grupos para as crianças sistematizarem suas pesquisa e aprendizagens para apresentar aos demais colegas da turma. Cada um dos três grupos selecionou uma forma de apresentar suas aprendizagens: um grupo fez fantoches, o outro grupo lâminas de retroprojeto e outro grupo um cartaz.

Depois das aprendizagens organizadas e esquematizadas realizamos um mini seminário onde os grupos falaram sobre suas descobertas. Após as crianças falar sobre as características dos bichos que haviam pesquisado, decidimos confeccionar os bichos para tê-los na casa da bruxa. Cobra, morcegos, aranha, barata, lagartixa, coruja, gato e pássaro preto, todos com material de sucata, escolhidos pelas crianças. Desenha aqui, corta dali, cola e enche os corpos dos bichos para eles ficarem fofos para pegar e depois deles estarem prontos chegava a hora de brincarmos um pouco mais e de acrescentar os bichos na brincadeira.

Os bichos, fantasias e caixas que compunham a brincadeira de bruxas faziam com que a imaginação das crianças voassem e elas recriassem o seu enredo favorito que era João e Maria, nos dando novas pistas do que ainda faltava em suas brincadeiras. Certo dia ao brincarem, preparando a comida da bruxa que seria servida ao João, as crianças trouxeram novamente os ingredientes da bruxa, os temperos que elas usavam para preparar seus bolos de criança e outros alimentos, bem como os utensílios que usavam para a preparação de cada alimento.

“Ela faz mágica com a vassoura”- M

“Ela faz mágica com a varinha”-G

“Ela usa lagartixa, cobra e aranha para fazer mágica “- ME

“Ela usa açúcar e minhoca”- G

“Ela tem um jardim cheio de flor mágica que pode ser uma horta”- I

“Ela tem uma horta cheia de temperos mágicos”- VD

“Mas ela não come as coisas da horta ela usa para fazer mágica”- VM

A partir disso, propusemos a ida em uma horta para conhecermos esse espaço para posteriormente confeccionarmos a horta da bruxa. Fomos até o Colégio Getúlio Vargas, conhecer sua horta e descobrir como é que se cuida da horta, como que se planta e o que se planta. Durante a pesquisa de campo na horta conhecemos sementes, sentimos cheiros diferentes, colocamos a mão na terra e conhecemos muitos temperos e, ao retornarmos para escola escolhemos quais temperos plantaríamos, observando imagens de outras hortas para que pudéssemos escolher qual horta confeccionaríamos.

Depois desse movimento, era hora de colocarmos a mão na terra e confeccionarmos nossa própria horta, a qual resolvemos fazer em garrafas pet. Depois da horta pronta todos os dias a observávamos para ver seu desenvolvimento, sendo que as crianças além de observar e cuidar também a introduziram nas brincadeiras, indo até ela e fazendo como se estivessem tirando uma folha para colocar dentro do caldeirão.

Junto com os temperos, as crianças começaram trazer as cartas que as bruxas usavam para fazer as mágicas, utilizando os jogos de cartas existentes na sala. Quando estavam mexendo no caldeirão faziam suas mágicas dizendo as palavras mágicas “abracadabra, simsalabim, pirilimpimpim” e, a mágica estava pronta.

“Ela faz muita mágica e usa a carta junto com os temperos”- A

“Ela lê o futuro também”- L

“Ela mexe e mistura todos os ingredientes da horta para fazer mágica”- VS

Observando essa movimentação das crianças em torno das mágicas, propusemos a realização de uma oficina de mágica onde cada criança era responsável por uma mágica. Da mesma forma que tivemos crianças que somente assistiram as mágicas dos colegas, tivemos também crianças que realizam mágicas com moedas, com palito de fósforo, com barbantes e círculos, com toalha de rosto e anel, com dinheiro de papel, com estrelas de papel, com suco de limão, com pipoca entre muitas outras que encantaram a todos.

Depois de muito brincarmos de bruxa era a hora de mostrarmos um pouquinho de nossas vivências para as demais turmas e como o nosso enredo preferido foi João e Maria resolvemos apresentar um teatro para as demais turmas. Foi uma experiência, assim como o projeto, única, pois um projeto baseado no faz de conta com um teatro no final me possibilitou, mais do que brincar e pesquisar, viver um faz de conta intenso com as crianças, pois todas as propostas e o decorrer do dia dentro e fora da sala estava interligado com as bruxas e os enredos que aconteciam.

A mudança do espaço e da forma de organização do mesmo também fala da nossa mudança de postura e de concepções através da nossa autoformação. Um espaço não estruturado diz de uma concepção de criança

[...]ativa, guiada, na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade que se veste de desejo e prazer. Por uma ideia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que oferece a ele nas brincadeiras de cooperação. [...] uma ideia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto. Por uma ideia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender. Não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha (FORTUNATI, 2009, p. 47).

E diria mais, utilizaria essa passagem de Fortunati (2009) para uma ideia de educadora da infância ativa, guiada, na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade que se veste de desejo e prazer. Por uma ideia de educadora competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto. Por uma ideia de educadora curiosa, que aprende a conhecer e a entender, não porque renuncie, mas porque nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha.

Assim, transitar do pensado ao vivido, dos questionamentos as práticas efetivas, das dúvidas as certezas mesmo que provisórias, do alienado para o extraordinário (BARBOSA, 2013) são estratégias formativas (RODRIGUES, 2013) que provocaram mudanças de concepções, espaços e de práticas, nos faz perceber a potência que temos junto as crianças, a ousadia (FREIRE, 1992) de mudar, do atrever-se, encantando-se com as pequenas coisas.

Registrar a prática é ato que exige sintonia prazerosa entre o fazer/ação, o que pensar/refletir e o escrever/registo. Freire, na obra “Cartas à Cristina” (1994) pontuou que o registo da prática é algo indissociável ao ato de estudar e de pesquisar teorias e experiências, pois o nível de reflexão na ação tem papel fundamental na constituição do educador reflexivo. Neste sentido, a relação vai se estabelecendo, entre o registo e a reflexão, entre agir e pensar, torna-se eixo desencadeador de uma transformação da prática docente, pois possibilita ao educador reflexivo(a)-pesquisador(a)-transformador(a) criar alternativas, construir conhecimento na ação e, na reflexão e novamente na ação, instigar e analisar a própria prática. É provocadora, sobretudo, de comprometimento político onde a escrita ocorre desprovida de mentiras e permeada de coerência, sonhos, cheia de fazeres e pensares.

Assim, refletindo, interpretando, revisitando, reconstruiremos percursos mais humanos, inventivos, investigativos, inusitados, ousados, felizes, com respiros, criando memória, identidade e cultura pedagógica (FARIA, 2007). Registrar nossas práticas não pode mais ser uma coisa a fazer, pois é o que nos diferencia e nos torna profissionais da infância.

Fragmento 6 : Os taquinhos de madeira....

O movimento de construção com os taquinhos de madeira e objetos de largo alcance⁵ como legos, cones de linhas, bubinas de tecidos, elementos da natureza, rolinhos de fita entre outros já vinham a algum tempo, no ano de 2014 encantando o L, E, V M, A D, V F, V G, M e o D, nos mostrando o quanto brinquedos tão inusitados podiam possibilitar muita criação, inventividade, imaginação, divertimento e aprendizagem. Porque montar estruturas como pistas, prédios, entre muitas outras sem derrubar as peças, pensando qual peça viria primeiro ou na sequência, bem como o significado do cenário a ser montado exige da criança tudo isso e muito mais.

O L, nesse movimento montou cenários que contam histórias como um prédio de ataque ao inimigo. Ao ser questionado sobre o que é um prédio de ataque ao inimigo, ele nos disse que é um prédio de guerra com armadilhas. Iniciou essa montagem pelos túneis de água que segundo ele, o prédio era construído no deserto e precisava de água para viver, depois ele construiu a cerca elétrica para que nenhum inimigo entrasse no prédio e, por fim, a torre de observação, onde os soldados observavam o movimento do deserto de dia e de noite.

V F, E e V G, deram continuidade à brincadeira do L em outro momento, montando uma pista para um avião. A pista começa ficar um pouco maior de acordo com que a brincadeira se intensifica. Quando me dei conta eles começam a fechar, fazendo uma espécie de casa para os aviões. Da casa os meninos fizeram a pista e, desta eles começaram a construir uma fazenda.

Dentro da casa de aviões estava um avião e em cada espaço da fazenda estava um bicho escondido por elementos da natureza. A brincadeira durou quase toda uma manhã. Com esse movimento, podemos perceber que, “o brinquedo construído pode vir a ser parte fundamental do contexto da brincadeira infantil.

⁵No livro Brincar e ler para viver, da Adriana Klisys, cita que o que Leontiev traz o conceito de brinquedo de largo alcance, aquele brinquedo não-convencional, composto por materiais caracterizados por sua plasticidade, isto é, pela capacidade de se transformar em muitas coisas.

Acreditamos que através da interferência da criança na transformação dos objetos para a construção do seu próprio brinquedo, ela realizará um trabalho criativo, resultando em um brinquedo produzido por ela mesma e ganhando, por esse motivo, um valor afetivo diferenciado. A criança brincará com “outros olhos” com aquilo que ela puder construir” (KILSYS, 2008) bem como o espaço que está disponibilizado para que essas construções e brincadeiras aconteçam.

Aos poucos as crianças começam a deixar suas construções como parte da sala, pois brincam, constroem, cuidam do que constroem e deixam ali para dar continuidade a brincadeira em outros momentos, transformando os enredos. Esse movimento, além da casa de aviões e o prédio dos inimigos, também aconteceu com a ponte de carros e a cidade que o V F, V S, o E, o M e a V M construíram. Depois de construir e brincar eles deixaram na sala para que ela pudesse ser modificada e brincada por outros colegas.

O V F, o E, o M e a V M e o V S, construíram uma cidade com uma loja de carros e motos. A brincadeira iniciou pela cidade, que foi construída com taquinhos coloridos, onde tinha uma ponte enorme para os carros, casas e prédios até chegar à loja, construída com os taquinhos maiores, com repartições.

Onde uma repartição era para lavar os veículos, outra era a oficina, outra era o lugar onde os carros e motos eram vendidos, assim sucessivamente. Esse movimento durou por quase toda uma manhã, pois depois de montar o cenário, os dois iniciaram uma outra brincadeira, narrando o que estava acontecendo nesse cenário e em cada espaço dele. Mais que uma brincadeira os taquinhos de madeira e as construções, nesse caso, principalmente para esse grupo, é uma forma de narrativa que proporciona muita diversão.

E, V F, L e do M em outro momento retornaram para as construções. Eles ocupam grande parte dos seus dias brincando e desafiando-se com os brinquedos de largo alcance e não por que lhes é proposto, mas sim por que lhes é do seu interesse. Percebo o V F montando um trem o que me impressiona é a forma como ele o monta. Em uma ponta ele faz a “chaminé” do trem, um pouco mais alta que o restante do trem, o qual é com os encaixes

iguais, peças de duas em duas presas por uma outrapeça. Depois de montar o trem, V saiu com ele pela sala, em um movimento lento que aos poucos ia acelerando. Do outro lado da sala, estava o L e o M com uma bombona de tecido.

O primeiro movimento deles foi de colocar os carrinhos dentro para escorregar do outro lado, era uma espécie de pista ou rampa. De repente, eles modificaram a brincadeira, deixando escorregar pela bombona diferentes elementos da natureza, classificando-os pelas suas formas, cores e tamanhos.

Os objetos de largo alcance vem proporcionando às crianças muito mais do que criações de cenários, mas a criação e exploração de uma nova forma de narrativa que foge do desenho, da escrita e da fala. Na cena que também trago, o V F, o V S e a E montaram uma pista com alguns taquinhos de madeira que representavam uma rampa.

Enquanto V F brincava com a rampa, os carrinhos saltavam da rampa e paravam na lavagem de carros do V S. A lavagem eram um quadrado feito de com taquinhos mais compridos. Enquanto os meninos viviam esse movimento, a Ester começou a montar uma casa da fazenda. Segundo ela não era uma fazenda de bichos e sim uma fazenda onde se plantava flores e coisas para comer. Ao ver a narrativa da E, V S e V F compraram a ideia dela e a ajudaram a montar sua fazenda, sendo que cada pedaço montado era um pedaço da fazenda.

A lavagem de carros continuou na fazenda, mas não era mais uma lavagem de carros e, sim, uma lavagem de máquinas que colhiam as plantas e os carros se transformaram em máquinas. A casa da E foi preenchida por muitos tijolos para que o lobo não a derrubasse. Na sua casa moravam o pai, a mãe os filhos e as pessoas que trabalhavam na fazenda. Nesta fazenda também havia um túnel por onde passava as plantas que as pessoas colhiam. A lavoura onde estavam as plantas era muito grande. E para chegar na lavoura era preciso passar pela estrada e pelas pontes. Ao final, a fazenda se espalhava por um grande espaço da sala, com um caminho de pedras, túneis e bonequinhos que representavam as pessoas.

Ao olhar o movimento desse grupo pude perceber que para construir esse espaço múltiplo, com pessoas, casa, máquinas e plantas, foi preciso fazer uma

organização espacial com objetos, ou seja, uma aprendizagem que acontece livremente, sem pressão, com prazer e significado. E nesse movimento acredito que precisamos aprender com as crianças, pois para Richter (2001) toda criança gosta de ir longe, e o espaço da sala de aula, da escola, possibilita não isso, bem como suas narrativas.

Outra cena que descrevo é do V F construindo um labirinto de carros. Tudo iniciou com ele colocando as peças uma ao lado da outra. Em seguida o Victor foi redistribuindo as peças formando um labirinto, mas fechando as passagens. Em seguida colocou os carros, alguns tetos e bichos que eram as armadilhas para os carros que entrassem na passagem errada.

Esse movimento o V se estende para o dia seguinte, deixando o espaço montado, para dar continuidade. Ao observá-lo nesse movimento, percebo que ele e os demais são desafiados a todo o momento a conhecer e selecionar os objetos com que vão brincar e criar, necessitando de um tempo para pensar, para construir, para organizar espacialmente os cenários. Brincando as crianças vão criando, inventando, imaginando, superando dificuldades.

Outra cena é o V G realizando dois movimentos de construção, que nos mostra que para desenhar não precisa de lápis e papel, basta ter imaginação. Digo isso por que ao desenhar convencionalmente, o V G necessita de intervenção. Nos movimentos de construção ele cria e recria suas pistas diferentes que ele nomeia de estrada. Uma delas é feita com cano sanfonado e as madeirinhas de encaixar ele vai encaixando madeirinha com madeirinha, fazendo as subidas e descidas, o túnel, as curvas para os carros nadar. No segundo movimento ele utiliza a bobina de papel e os taquinhos de madeira para construir um túnel e a estrada com muro para os carros não cair. Antes do túnel tem uma descida que entra direto no túnel, feita com um pedaço de pista e um taquinho de madeira.

Outro movimento interessante que aconteceu com os canos sanfonados, foi o de brincar com os sons. Enquanto um falava de um lado dos canos o outro escutava a voz, os ruídos, as risadas, os gritos, os burburinhos que o outro colega fazia. Essa dupla é show! D e M, inventam sempre um novo jeito de brincar com os objetos, fugindo do que julgamos certo ou convencional. Eles

ficam grande parte do seu dia, inventando, criando, recriando e nos ensinando com suas estratégias brincadeiras, construindo brinquedos diferentes.

A V M e a M Ed também passaram muito tempo construindo uma cidade o mais importante (e o legal) desse processo, como diz Formosinho(2010, p 66)é “que construir uma cidade sem cimento e tijolos é algo que somente essa pedagogia nos permite...e ao final o maravilhamentoao contemplar sua obra, que fica exposta para ser contemplada, modificada, recriada, brincada, sem ser estática, um espaço de imaginação”.

As meninas iniciaram sua criação com alguns taquinhos de madeira e cones de linha, aos poucos foram colocando cones menores, rolos de papel de diferentes tamanhos, gramas de plástico, pedrinhas e bonequinhos simbolizando as pessoas da cidade. Ao final, quando a cidade estava construída, as meninas convidaram as demais crianças para brincar em sua cidade, contemplando o que haviam construído.

Dando continuidade a brincadeira das meninas, vem o V Fe começou a construir um avião, encaixando diferentes madeirinhas. A V M junto com a A D iniciaram a transformação da cidade colocando alguns taquinhos em pé representando os prédios da cidade. Logo em seguida, o Mateus se inseriu na brincadeira das meninas, colocando na cidade objetos como as pinhas que representavam as árvores, as pedras representavam os carros, ampliando a brincadeira.

Ao descer do sono, a brincadeira continuou, onde os bonecos e carrinhos, andavam pela cidade de um lado para outro, chegando em lugares como escola, mercado e hospital. O cenário que as crianças montaram ganhou vida, movimento.

A cada movimento das crianças no espaço das construções com material de largo alcance fico impressionada com a criatividade e inventividade que elastêm ao criar e recriar enredos e construções em uma divertida e complexa brincadeira. Fico olhando-as e tento entender como objetos tão simples podem proporcionar tanta concentração e invenção, proporcionando às crianças uma brincadeira única a cada exploração, um enredo único, uma criação única um desafio único.

Outra cena nessa brincadeira, foi quando o L trouxe uma corda e para montar seu cenário ele media o espaço com a corda e colocava as peças de acordo com o tamanho da corda, traçando uma espécie de caminho. Enquanto construía seu caminho, colocava pontes, túneis, buracos ou esconderijos... Em seguida ele desmontou seu caminho feito com a corda e iniciou uma nova brincadeira, montando um túnel para os animais passar, sendo que no final do túnel ele criou uma espécie de armadilha, na qual os animais que tentassem escapar cairiam dentro.

O túnel era composto pelos taquinhos de madeira e na armadilha, feita com rolinho de papel, tinha uma espécie de telhado, parecendo um poço de água. Concomitante a brincadeira do L, V, M, G e E montaram algumas placas com os taquinhos maiores e um taquinho menor, equilibrando um no outro. Conforme eles montavam as placas V S, V F e V G iniciaram a construção de uma espécie de cesta onde eles jogavam uma bolinha pequena para acertar nos rolinhos menores que estavam ao redor, reinventando a brincadeira com os objetos de largo alcance.

Desde o último ano, os objetos chamados de largo alcance vem chamando minha atenção pelas possibilidades de brincar que ele nos dá, bem como por fugir dos brinquedos propriamente ditos como adequados ou estruturados. Pedacos de madeira, cones, CDs, pedrinhas, argolas de mangueira, disquetes entre muitos outros começam a fazer parte do dia a dia da turma 4, neste ano, brinquedo esse que eles estão aprendendo a brincar, criando e inventando novos jeitos para brincar.

Na semana aqui registrada as bobinas grandes de tecido, se transformaram em grandes túneis que levavam os carros de uma cadeira a outra. Em outro momento, os CDs se transformaram em um grande rio com a parte espelhada para cima. Mas a cena que mais me chamou atenção foi a cena da L onde começou empilhando os taquinhos um em cima do outro, embaixo os menores, em cima os maiores e, assim, foi equilibrando-os e montando uma espécie de prédio.

Ao ser questionada sobre o que era ela não me respondeu e logo caiu tudo ao chão. Em seguida ela montou novamente. E assim, ficou por longos minutos montando e observando tudo cair ao chão.

As explorações no espaço da construção, bem como as construções que vem aparecendo, vem me encantando e mostrando, mesmo as crianças brincando mais esporadicamente e intensificando seu brincar quando estamos juntos, e ao serem instigadas, revelam que suas construções tem uma história um enredo. Elas nos mostram a cada dia que são capazes de materializar suas ideias, ainda que tantas vezes as mesmas não são entendidas pelos adultos. Enquanto montam suas pistas, suas cidades, seus castelos, começo a questioná-las se a cidade é realmente assim, se a pista poderia ter outros obstáculos, trazendo algumas imagens para que possamos ampliar seu repertório de montagem e de linguagem, pois a cada construção a narração das crianças torna-se parte importante da brincadeira para que possamos entender suas pistas e entender suas construções.

Os objetos de largo alcance acredito que proporcionam as crianças a criação, o pensar para a criação, pois precisamos escolher o objeto ideal para concretizar os seus pensamentos, as suas ideias. É uma brincadeira que as crianças pouco a pouco planejam as ações. Mas daí começo me dar conta de uma coisa que no ano passado dei-me conta somente no final do ano, isto é, as ações que as crianças planejam, investem seu tempo para construir, admirar são no final da brincadeira desmontadas, guardadas em função de uma organização adulta e de um não cuidado das demais crianças, pois elas estão entendendo que aquele espaço não precisa ficar montado, retirando o sentido do mesmo.

O espaço da construção com essa turma vem me mostrando outras possibilidades de brincar e pouco a pouco me sensibilizando a olhar para o processo criativo da criança, bem como planejar ações adequadas às necessidades do grupo, principalmente ao mudá-lo de lugar dentro da sala. Nas últimas semanas estávamos percebendo que as crianças pouco brincavam nesse espaço, ora porque o mesmo era pequeno, ora porque ficava no centro da sala e ora porque precisavam da nossa autorização para brincar e a decisão de mudá-lo de lugar foi a mais acertada, pois o espaço se expandiu pela sala.

A brincadeira se inicia com o olhar das crianças, com o espanto de que o espaço não estava no mesmo lugar e que ele estava um pouco maior. A partir disso as crianças começaram a empilhar objetos e derrubar, até que ao descer

do sono a B senta e começa a montar o que ela chamava de estrada. Ela colocava um taquinho ao lado do outro, fazia os túneis para os carros passar. Em seguida desce o J V P e coloca os cones ao lado da estrada com CDs em cima dizendo ser as árvores. Aquela tarde termina com esse cenário, daí então combinamos de não desmontar, de deixarmos para brincar o outro dia. Combinamos também com a tia Di para ela não desmontar na hora que ela fosse limpar.

No dia seguinte, o B chega na escola e junto com o D e o J V P, dão continuidade a brincadeira, colocando novos elementos ao espaço montado, como animais ao redor da estrada, pois diziam que era uma estrada próximo a uma fazenda. Aumentaram a estrada com mais taquinhos fazendo as curvas. Utilizaram mais cones e taquinhos para fazer as casas ao redor da estrada.

A lanterna utilizada era o poste que iluminava o helicóptero que pousava ao lado da estrada. Ao terminar aquela manhã o cenário ficou para ser observado, brincado e, ao descer da sala do sono, o J V W reiniciou a brincadeira, mas não montando e, sim, com os bonecos que ele trouxe de casa. Bonecos esses que eram os super heróis que viriam salvar as pessoas que estavam nas fazendas.

Neste espaço, juntos começamos a modificá-lo, o descobrindo a cada nova brincadeira e fazendo com que ele realmente se torne parte da sala. Falo isso, porque por muitas vezes montamos e desmontamos os cenários feitos pelas crianças e agora eles começam a ficar não somente de um turno para o outro, mas de um dia para o outro. Eles começam a se modificar, não sendo somente daquele que montou mas de toda a turma.

O cuidado que eles tem com a brincadeira que o colega iniciou vem contagiando os adultos que também aprendem a cuidar, a deixar ali para ser observado, admirado. Esse movimento me inquieta já a algum tempo e acredito que vem sendo qualificado através do movimento que as crianças fazem conosco, pois como dizia a profe A “como eles crescem quando crescemos junto com eles”, e como venho pensando “como eles nos ensinam quando deixamos eles nos ensinar!”. O espaço da construção começa a deixar de ser um espaço de peças, totalmente organizado para ser um espaço de criação e

efetiva brincadeira que convida todos a brincar, construir e dar sentido as construções.

Segundo Vygotsky (2007), no brincar o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo e, são essas ideias que estamos vivenciando com as crianças, onde alguns pedaços de madeira se transformam em uma pista, um castelo, uma ponte, uma fazenda, onde os detalhes que as crianças dão fazem a diferença na brincadeira, nos contam um processo, uma história.

Trago mais duas cenas que estiveram presentes nesses registros: a primeira é a C montando o seu castelo. Trago ela por que estávamos no pátio e senti falta da C e ao entrar na sala encontro ela montando o castelo. Pergunto então, o que ela estava fazendo e por que não estava no pátio. Logo ela me responde que não foi no pátio porque quis ficar na sala para montar um castelo, com torres altas e pontes grandes.

Observando sua construção o castelo era todo feito com pontes e torres. Após a C montar seu castelo L e D iniciaram, no dia seguinte outra construção: com os taquinhos de madeira construíram uma pista com pontes e desafios para passar com os carrinhos. Sua ponte se espalhou por grande parte da sala, nas pontes podíamos perceber os detalhes que as faziam ficar mais elevadas, as curvar bem acentuadas nos cantos.

E como não falar dos movimentos da A B dentro do espaço de construção vivido essa semana, principalmente da história que ela contou para os colegas. Início então com ela e com a E a A, B em suas construções é muito detalhista e escolhe os materiais e os organizados pelas suas características, onde madeira ela coloca uma ao lado da outra, conchas com conchas, mas na semana escolhida para o registro a E também queria brincar nesse espaço e ajudar a Ana na construção. Então, E entra no meio do castelo que estava sendo construído pela A e começa introduzir caixas maiores, cones maiores entre outros objetos maiores, por que para ela castelos são grandes.

Conforme a E colocava suas peças no castelo, A ia retirando-as, por que o castelo tinha que ter as características que ela queria que tivesse. Sugeri que cada uma construísse o seu castelo. Feito isso E não quis mais construir e A B

desmontou o que a E havia construído e reiniciou a sua construção, que durou mais ou menos uns dois dias.

Quando A B me chamou para mostrar que seu castelo estava pronto, convidei-a para contar para os demais colegas o que ela havia construído. Enquanto ela mostrava as fotos que eu havia tirado e impresso, contava-nos o que era cada parte do castelo que ali morava a princesa A. Nesse castelos também tinha passagens por túneis para passar carros e cavalos, tinha o quartos para as pessoas dormirem e um jardim cheio de flores e rios.

Enquanto nos contava, os colegas já iam dizendo para ela o que poderia ter no seu castelo como janelas, a bandeira, as torres maiores, podendo ser castelo de monstros, bruxas. Esse movimento da Ana contar e dos colegas contribuir colocou a Ana em um outro lugar dentro da sala, pois pouco se escuta sua fala, bem como a do J VP, que adora construir e contar histórias e nesse momento ele disse que ali poderiam viver os dragões, as bruxas e bichos. No dia seguinte a brincadeira da A se modificou e ela autorizou outros colegas, como a E e o J VP a entrar na brincadeira e auxiliar na construção do castelo, introduzindo os elementos citados pelos colegas, ampliando o castelo e jogo de faz de conta.

Ao observar o movimento que aconteceu na sala com os dinossauros e com os materiais de construção, levamos os materiais de construção até o gramado em frente a escola para brincarmos, bem como os dinossauros e outros bichos e brinquedos. Nesse espaço, enquanto educadora vivi dois momentos: o primeiro o de lançar a proposta de construção de cenários em pequenos grupos e isso não acontecer, pois as construções foi individual e somente após a construção eles convidaram os colegas para brincar juntos e a ampliação da brincadeira de dinossauro proporcionada pelo espaço que convidava a essa brincadeira pelo verde do gramado, pelas plantas que tínhamos ao redor.

Ao mesmo tempo que aconteciam as brincadeiras com dinossauros, também aconteciam a construção de castelos, casas, pistas entre outros cenários. Ao mesmo tempo que algumas crianças construía outras como a M ficavam deitadas no gramado, por momento, apenas olhando. C rolava os rolos maiores como se estivesse desenrolando uma linha, mas os dinossauros

estavam por quase toda a parte, principalmente caminhando por entre o gramado.

Nesse movimento, Malaguzzi citado por Formosinho et al (2007, p. 278), nos faz pensar que

[...] “há séculos as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer. Elas têm cem linguagens a serem aprendidas e também a serem mostradas, cem formas de ser e de brincar”.

Complemento com Larrossa(2010, p. 184) quando afirma que

“a infância é outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta as seguranças dos nossos saberes, questiona os saberes de nossas práticas e abre um vazio que nos encanta ao modificar espaços e manipular brinquedos não convencionais, transformando-os em objetos e espaços extraordinários”.

Assim, registrar tem a ver com a criação nossas e das crianças. Criação de histórias, de enredos, de práticas. Criação/recriação de si mesmo, Reinvenção do cotidiano.



Figura 14- Construções com materiais de largo alcance. Sequencia fotográfica retirada pela educadora Aline Dezengrini de Souza

Escrevemos não para saber o que não sabia, mas para deixar de saber o que se sabia” (MARQUES e SANTOS, 2010). Olhar para nossas práticas, nos coloca no lugar que sempre deveríamos estar e lembrar, no lugar de encantamento com o que fazemos e de responsabilidade do que estamos propondo, buscando como nos diz Gandini (1999, p. 83) “encontrar inspiração a partir das coisas que fazemos”.

Nessa perspectiva, a beleza da infância e de ser educador da infância está em nós, no fundo de nossa memória. Ao realizar o registro para além de nortear nosso trabalho, nosso planejamento reavivamos nossa memória, refletimos sobre nossos desejos e necessidades, bem como os desejos e necessidades das crianças.

O registro pedagógico deve ser uma prática presente no cotidiano do professor, pois as situações em que ele ocorre e a finalidade desse registro está relacionado também com a organização do trabalho do professor. O registro se caracteriza como uma ferramenta da ação docente. Ele deixa marcas que se distinguem em cada momento histórico e contexto vivenciado..

Uma escrita com palavras segundo Alves (2010), me ajuda a ver melhor o mundo. Um final provisório de continuação e espera: esperança e espera por uma docência na educação das infâncias capaz de se reinventar, inventando suas palavras. Assim, registrar minha prática resume-se empesquisar e pesquisar é isso,

É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque nossas verdades diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos (ZAGO citado por GOBBATTO, 2003).

Assim, é possível identificar a relevância do registro nos processos de reflexão sobre a prática docente, mudança de postura do professor e mudança de concepções que se concretiza em um constante movimento de observar,

repensar, avaliar as práticas e construir memória sobre as experiências vividas, enfim, o registro como processo de auto formação.

Neste sentido, registrar o que vivencia significa “pensar reflexivo”, ou seja, lançar um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise. Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o “seu eu”, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação pessoal, a construção da sua autoria pedagógica. Assim, os registros , constituíram-se um importante instrumento de pesquisa para e sobre a prática docente, dentro de uma perspectiva autoformadora.

Quando o educador tem a oportunidade de pesquisar a sua própria prática, ele coloca-se no lugar de produtor de conhecimento e não apenas como aquele que recebe as teorias prontas para serem aplicadas sendo o tarefeiro transmissor de conteúdo. O educador que torna-se pesquisador a partir de sua prática é aquele que, ao se deparar com dúvidas e inquietações desenvolve reflexões críticas e avalia o trabalho, na busca de transformação, indo assim, ao encontro dos seus sonhos que por vezes estão longe e outros tão próximos, através de tentativas, novos olhares, fazeres, interrogações, equívocos, voltar, parar e redefinir o caminho, reinventando assim a docência e a escola da infância.

Memórias que não acabam... Para não concluir, apenas para começar...

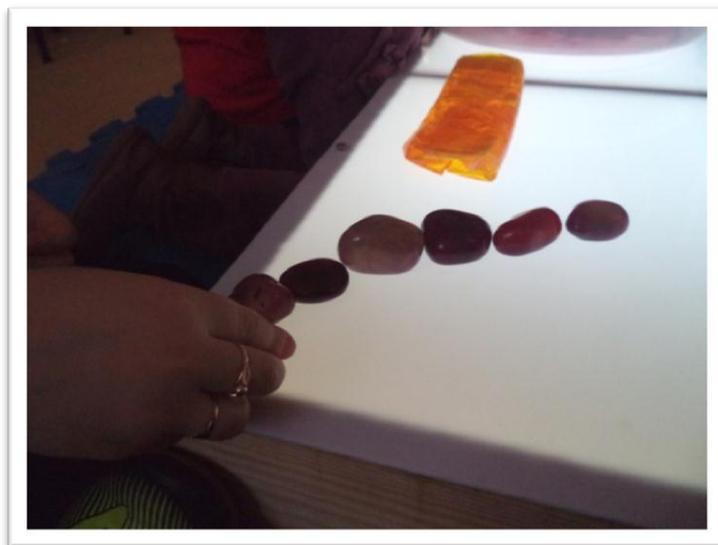


Figura 15- Memórias que não acabam. Imagem fotografada pela educadora Aline Dezengrini de Souza

A experiência requer: parar para pensar, parar para olhar,
parar para escutar, pensar mais devagar,
olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para
sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes,
suspender a opinião, suspender o juízo,
suspender a vontade, suspender o automatismo da ação,
cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos,
falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão,
escutar aos outros, cultivar a arte do encontro,
calar muito, dar-se tempo e espaço.
Jorge Larrosa

Escrever a conclusão é tão difícil quanto iniciar a escrita da dissertação...Por muitas vezes iniciei a escrita e logo me deparava com a página em branco. Novamente uma história passava em minha cabeça e minhas memórias eram revisitadas. Então, comecei entender que para uma pesquisa baseada nos *registros docentes* como fonte de formação não há um ponto final e, sim pontos de reticências, isso porque a formação baseada em nossos registros não tem um fim, elas continuam a cada nova memória

registrada, a cada nova experiência vivida e refletida, a cada prática transformada.

Assim como a experiência segundo Larrossa, requer parar para pensar, para olhar, para escutar, entre outros sentidos para cultivar a arte do encontro, nossos *registros* docentes ao serem revisitados, requerem atenção para atribuir diferentes significados e sentidos a nossa prática, a qual é construtora de pequenas histórias que continuam e compõem a grande história chamada cotidiano escolar.

Posso também dizer, que os registros docentes ao serem revisitados, promoveram e promovem movimentos intensos na busca da minha identidade enquanto docente. Pois pouco a pouco fui me despindo de concepções atravessadas que até então, faziam parte do meu repertório. Portanto, posso afirmar que ao longo destes sete anos aconteceram muitas mudanças e crescimentos emergidos através dos encontros com as crianças, com o planejamento e com a escritas das minhas memórias em meus registros, na busca de respostas que o cotidiano me colocava.

Transitar do pensado ao vivido, dos questionamentos a práticas efetivas, das dúvidas as certezas mesmo que provisórias, do alienado para o extraordinário foram as estratégias formativas (RODRIGUES, 2013) propostas ao registrar, refletir e partilhar meus registros, que provocaram mudanças de concepções e de práticas.

Avaliando as potências dos *registros* de nossas memórias docentes para a *nossa formação*, compreendo que é através da escrita que as práticas são (re)significadas, sobretudo tornando-as um espaço de excelência, de vida, de invenção, de construção de conhecimento, não permitindo espaço para a informalidade, pois trata-se também de um espaço de autoria do educador.

Nesse sentido, Veiga (2006, p. 19) considera o registro “um processo de construção e de autoria, uma vez que se reflete sobre a experiência vivida como docente”.

A opção em trazer tais narrativas no decorrer desta dissertação, também diz respeito ao processo no qual, ao contar minhas histórias vividas, não apenas relato os fatos ocorridos, mas escolho algumas cenas importantes da minha trajetória para contar. Observar, escutar, registrar e refletir significa

produzir sentido ao encontro com a criança, encontro este que se sustenta em uma docência capaz de ser afetada e produzir afetos, em um tempo possível para a experiência e na premissa de uma ação possível de ser narrada (MACHADO, 2014).

Também, posso dizer que é através do registro das minhas práticas que movimento interna e externamente o desejo de descobrir e de maravilhar-se. O desejo de mudar, de fazer diferente, de deixar marcas que vão além da cicatriz, mas que podem ser lembradas através do cheiro, do toque, da cor, da melodia, da gargalhada e no silêncio de cada criança.

Portanto, através dos registros, muitas vezes busquei respostas que não entendi e que julguei ter compreendido, em outras vezes me perdi entre palavras, frases e textos. Divergi ideias, me divorciei de práticas, sonhei com o diferente e me deparei com mais um desafio: novamente escrever.

É complexo escrever sobre nós e a nossa prática. Olhar para a prática depois de escrevê-la, me fez confundir ideias, me questionar ainda mais, me colocar num lugar de não saber, sair de um lugar cômodo de escrever apenas coisas que deram certo. Como alguns projetos que vivenciei e entrar em turbulência ao olhar o que ainda me incomoda e quais as escolhas que ando fazendo, entendendo assim, as palavras de Ostetto (2008, p. 18) quando ela diz que “escrever a dúvida e a falta me ajuda a compreender meus limites e me organizar para superá-los”.

Com tantas cutucadas dos registros, dos autores e pessoas mais experientes que me acompanham percebi que já respondi muitas perguntas e construí vários alicerces, proporcionando novos olhares e significados. Finalizo dizendo que as memórias contadas nesta dissertação e que compõem a minha história e a do cotidiano escolar continuam a cada hora de uma forma e com atores diferentes, pois minha reflexão acerca do registro docente privilegia o inacabado, o provisório e os novos começos. E, sempre continua porque na Educação Infantil não existem certezas absolutas, pois vivemos um tempo e um espaço que há lugar para o inusitado, para o diferente, para o sensível e para a busca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Educação do olhar**. *Revista Pais & Filhos*, São Paulo, 16, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniaio/rubem-alves/2324-educacao-do-olhar>> Acesso em: 20 mar. 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa –ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Editora Líber Livro, 2007.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FERNANDES, Susana Beatriz. **Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo**. Pátio, Porto Alegre, ano X, n. 30, p. 8-11 – jan-março. 2012.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.

_____. **Tempo e cotidiano : tempos para viver a infância**. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov/2013.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem - Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações curriculares para a Educação Infantil - práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BENJAMIN, Andrew; OSBORNE, Peter. **A Filosofia de Walter Benjamin: destruição e Experiência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sumus. 1984.

_____. **O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações.** In: FARIA & PALHARES (orgs). **Educação Infantil pós –LDB: Rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados/ Unicamp/UFSCAR/UFSC, 2003.

CORAZZA, Sandra. **Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios.** In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORSINO, Patrícia. **Proposta pedagógica: O cotidiano na Educação Infantil.** IN: **O cotidiano na educação Infantil.** Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175810Cotidiano.pdf>

_____, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas: Autores Associados, 2009.

DALHBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1992.

EDWARDS, C.; GANDINI, L e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança – a abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **LorisMalaguzzi e os direitos das crianças pequenas.** In: FORMOSINHO, Julia Oliveira, KISHIMOTO, TizukoMorchida e PINAZZ, Mônica Apezzato. *Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** São Paulo: Brinque Book, 1995.

FREITAS, Franscisco Augusto. *Unidade-fragmento: linguagem, percepção e realidade da obra de Walter Benjamin.* N 7, jul a dez de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia.Saberes necessários a prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Madalena. **Observação-Registro- Reflexão: Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

_____. **Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997

_____. **O papel do registro na formação do educador**. 2001. Disponível em: <http://www.pedagogico.com.br/edicoes/8/artigo2242-1>. Acesso em 12-11-1013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GANDINI, L. e EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOBBATO, Carolina. **Os Bebês estão por todos os espaços! Um estudo sobre educação dos bebês em diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. Dissertação de Mestrado, UFRGS. 2011.

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

KILSYS, Adriana. **Brincar, ler e viver**. Disponível em pdf na Caleidoscópio, 2008.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. Trabalho apresentado no VI Encontro de pesquisa em educação da região Sudeste**, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **A infância da educação: o conceito devir-criança**. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). Lugares da Infância: filosofia. Rio de Janeiro: P&A, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas/SP. n. 19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana, danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIPMAN, Matthew. **Natasha: diálogos vygotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, Maria Lúcia de A – **Educação Infantil e currículo: A especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas**,2014

MACHADO, Niqueli S. **A ação docente de documentar na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Santa Cruz do Sul, 2014

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L e FORMAN, G. **As cem linguagens da criança – a abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed,1999.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**.4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MARQUES, L. P., SANTOS, N. S. .**Uma leitura sobre tempos e infâncias nas escolas de educação em tempo integral. Educação em Destaque**. Juiz de Fora, v. 3, n.1 , p. 22-32, 1º sem. 2010.

MELLO, Debóra; CORREA, Aruna; CANCIN, Viviane; **Docências na educação infantil: currículo, espaços e tempos**. Ministério da Educação, 2016

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

_____. **O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto: Porto Editora,2011.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, L.E. (Org.) **Encontros e encantamentos da educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Observação, Registro, Documentação: nomear e significar as experiências**. In: **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. **“Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais.** In: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores.** Campinas: Papirus, 2004 (p. 41-60).

_____. **A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro.** *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun, 2006.

_____. **Entre a prosa e a poesia: fazeres, saberes e conhecimento na educação infantil.** In: Pillotto, S. (org.). **Linguagens da arte na infância.** Joinville/SC: Editora UNIVILLE, 2007 (p. 30-45).

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. ALVES, Luciana Pires. **Diálogos extemporâneos no cotidiano escolar: a pesquisa com as crianças.** *Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v.14, n.1, p. 281-298, jan./jun. 2012

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil: De Alice a Alice, relatos de experiências no país das maravilhas da docência.** Tese de doutorado. PUC-SP. 2009.

REDIN, Marita Martins. **Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento.** p. 83-99. In: *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.* REDIN, Euclides; REDIN, Marita Martins; Müller, Fernanda (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2007.

RINALDI, Carla. **ReggioEmilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental.** In: GANDINI, L. e EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2002. SANTOS, Núbia Schaper. *Uma leitura sobre tempos e infâncias nas Escolas de Educação em Tempo Integral.* *Educação em destaque.* Juiz de Fora, v. 3, n.1, p. 22-32. 2010.

_____. **Diálogos com ReggioEmilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz & Terra, 2012.

RICHTER, Sandra R. S. **A marca da infância: quando o fazer é fingir.** In: *Anais 2006. 29. Reuniao Anual da ANPED: Educacao, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos.* Caxambu – MG, ANPED, Outubro 2006, p. 1-15.

RICHTER, Sandra R.S.; BARBOSA, Maria Carmen S. **Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas.** 34^a Reunião Anual ANPED, GT-07, out 2011, Natal/RN, p 1-14. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>>. Acesso em 02/02.2013.

RODRIGUES, Juliana Beatriz. **A construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral “Cavando Achadouros da Infância”.** Dissertação de Mestrado. UNIJUÍ. 2012.

_____. **Nos achadouros da formação.** Congresso de Educação Infantil do Sesc-RS. Porto Alegre, RS. 2013.

Streck, Niqueli; Gustsack Felipe. **Narrativas docentes e experiência na educação infantil, 2014.**

SESC. Rio Grande do Sul. **Bases norteadoras das Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil do SESC RS.** Porto Alegre. 2012.

_____. Rio Grande do Sul. **Bases norteadoras das Práticas Pedagógicas para a Educação Infantil do SESC RS.** Porto Alegre. 2013.

SOARES, N. A investigação participativa no grupo social da infância. In: **Currículos sem fronteiras**, v.6, n1, 2006.

SOUZA, J. V. **Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico.** *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC-SP, n.16, p.11-24, 2003.

SOUZA, Cristiana Callai. **Cotidiano Escolar da Educação Infantil: Uma experiência de escuta às vozes de crianças.** Tese de Doutorado, UFF. 2012.

SOUZA, Aline Dezengrini de, RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **Memórias da docência.** Congresso de Educação Infantil do Sesc-RS. Porto Alegre, RS. 2013.

TONUCCI, Francesco. **Fratto: 40 anos com os olhos de criança.** Tradução Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008. 248 p. il.

_____. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

TROIS, Loide Pereira. **O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias.** Tese de doutorado. UFRGS, 2012.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WERLE, Kelly, **Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar.** Tese de Doutorado, UFSM, 2015

WINNICOTT, D.W, **O brincar e a realidade.** Trad. TravistckPublicationsLtd.Rio de Janeiro: Imagino Editora LTDA, 1975.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimentoprofissional.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

