



PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO **RICARDO NUNES**

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO **FERNANDO PADULA**

SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO **BRUNO LOPES CORREIA**

SECRETÁRIA EXECUTIVA MUNICIPAL MALDE MARIA VILAS BÔAS

CHEFE DE GABINETE
OMAR CASSIM NETO

COORDENADORA PEDAGÓGICA SIMONE APARECIDA MACHADO

DIRETOR DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL **TÁSSIO JOSÉ DA SILVA**

EQUIPE TÉCNICA

ANA BARBARA DOS SANTOS
ANA PAULA PEREIRA GOMES GIBIM
ELENICE DE CARVALHO RODA
JULIANA MANSO PRESTO
JUSSARA NASCIMENTO DOS SANTOS
KÁTIA REGINA CAVALCANTI
MATILDE APARECIDA DA SILVA FRANCO CAMPANHA
SHIRLEY DA SILVA SANTOS
TATHIANA AUGUSTA RODRIGUES LOURENÇO MARTINEZ
THIAGO PACHECO

EQUIPE ADMINISTRATIVA ANNA MARIA DE FEO VIEIRA MÁRCIA LANDI BASSO

SUMÁRIO

CARTA AOS LEITORES
EDITORIAL5
DA ÁRVORE PARA A VIDA DAS CRIANÇAS6
O RESPEITO AOS TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA10
TRAMAS E TERRITÓRIOS17
INFÂNCIA E NATUREZA NA ESCOLA23
A DANÇA DAS DEUSAS E DEUSES28
O NASCIMENTO DE UMA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA32
REFLEXÕES SOBRE AS VISITAS39
AS GALINHAS E DOIS QUINTAIS43
OS DESAFIOS DO ATENDIMENTO REMOTO NA CRECHE48
(RE)HABITAR A ESCOLA
OLHARES COMPARTILHADOS NO COTIDIANO DA ESCOLA DA INFÂNCIA60
AS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS NO ATO DE CRIAR IMAGENS65

magistério

PUBLICAÇÃO DA COORDENADORIA PEDAGÓGICA DA SME PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

CRIAÇÃO ALFREDO NASTARI

COORDENADORA DO CENTRO DE MULTIMEIOS ANA RITA DA COSTA

ARTE
NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE | CM | COPED | SME
ANGÉLICA DADARIO
CASSIANA PAULA COMINATO
FERNANDA GOMES PACELLI
PRISCILA DA SILVA LEANDRO
SIMONE PORFIRIO MASCARENHAS

IMAGEM CAPA
MARCELA JULIANA CHANAN

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. – n. 14 (2022). – São Paulo : SME / COPED, 2022.

72 p.: il. color Bibliografia ISSN 2358-6532

1. Educação — Periódicos. 2. Educação Infantil. 3. Infância — Práticas educativas. I. Título.

CDD 372.21

Carta aos leitores

Iniciamos mais uma edição da Revista Magistério agradecendo às educadoras e aos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo por exercerem um trabalho de excelência no atendimento aos bebês, crianças, seus responsáveis e comunidade de cada território da cidade.

Essa publicação é mais uma prova de que a docência na Educação Infantil é lugar de estudo, de pesquisa, de reflexão e de troca. A exemplo disso, apresentamos a Revista Magistério Infâncias Conectadas III, na versão digital, composta por artigos de professoras de São Paulo e de Novo Hamburgo. Artigos que relatam práticas pedagógicas em dois municípios distintos, mas que revelam no fazer de suas educadoras que protagonismo infantil e protagonismo docente caminham juntos.

Esperamos que os relatos sejam levados para os estudos coletivos das Unidades Educacionais e que despertem não apenas admiração, mas também instiguem novos olhares para as infâncias e novas formas de planejar, de observar, de registrar e de documentar o cotidiano na Educação Infantil.

Agradecemos às educadoras de São Paulo e de Novo Hamburgo por participarem da construção desse documento e a todas e todos que, direta ou indiretamente, colaboraram com este rico material.

Por fim, agradecemos mais uma vez à Secretaria de Educação de Novo Hamburgo, na figura da professora Letícia Streit, por ter acompanhado a visita que a equipe de São Paulo fez à Cidade de Novo Hamburgo, bem como ter vindo conhecer Unidades de São Paulo e ter tornado possível a conexão entre as infâncias paulistana e novo-hamburguense.

Desejamos a todos(as) uma excelente leitura!

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação



Editorial

Com grande alegria e satisfação, apresentamos a 3ª edição da Revista Magistério "Infâncias Conectadas", versão digital.

Nas edições anteriores, foram apresentados artigos que retrataram experiências bastante significativas dos cotidianos de diferentes Unidades Educacionais, tanto na Cidade de São Paulo quanto em Barcelona (Espanha), a partir do desejo de compartilhar experiências dos diversos contextos de aprendizagens que traduzem as potências das experiências infantis, nas quais a criança é o sujeito, no centro do Currículo.

A Revista Magistério Infâncias Conectadas III aproxima dois territórios brasileiros: a cidade de São Paulo e a cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul. Conheceremos diferentes experiências com as linguagens das artes, com a natureza e com parcerias, mostrando o acolhimento antes, durante e pós distanciamento social causado pela pandemia.

Essa edição partiu do diálogo entre o então diretor da Divisão de Educação Infantil, Cristiano Rogério Alcântara, e a Assessora Pedagógica da cidade de Novo Hamburgo Letícia Streit que, ao longo de 2021, conversaram sobre comporem uma revista com artigos sobre práticas inspiradoras da rede paulistana e também da rede novo-hamburguense. Além dos relatos das professoras de ambas as cidades, a revista traz fotos e relatos das formadoras da Divisão de Educação Infantil que participaram da visita às Unidades de Novo Hamburgo em outubro de 2021.

Agradecemos imensamente às sete educadoras de São Paulo e onze educadoras de Novo Hamburgo que se dedicaram a relatar suas experiências de prática e pesquisa e compartilhar as fotografias que também nos contam sobre esses percursos.

Por fim, nosso grande e especial agradecimento às equipes de São Paulo e Novo Hamburgo que tornaram esse intercâmbio de aprendizagens possível.



Por Priscila da Silva Oliveira

Professora de Educação Infantil há 13 anos. Pedagoga com especialização em Arte-Educação e Fundamentos da Cultura e das Artes. Mestranda em Educação e Ciências Sociais e apaixonada por desenhos e outras construções infantis.

• CEI Wilson José Abdalla – DRE Ipiranga/2019

stávamos no refeitório quando ouvimos um barulho estarrecedor, algumas crianças tamparam os ouvidos com as duas mãos enquanto outras me perguntaram: – Professora, o que é isso? Mantive silêncio por alguns segundos e devolvi a pergunta: – O que acham que pode ser? Gustavo propôs: - Vamos ver? Seguimos, após o café da manhã, até a porta da sala da professora Kelly, que gentilmente concedeu nossa entrada. Quando chegamos do outro lado da sala, abrimos a porta que dá acesso ao parque e, então parados ali, pudemos ver e ouvir ainda mais de perto o som que causava incômodo e curiosidade. Trabalhadores da prefeitura realizavam uma poda de árvore, as crianças ficaram perplexas ao verem um dos funcionários com a serra elétrica nas mãos, cortando partes do tronco. Inquietos começaram a encher o rapaz de perguntas e, posteriormente, as dirigiam a mim: - Por que estão fazendo isso? Ela tá doente? Cadê a mãe dela? O moço tá fazendo algum curativo?

Poucos minutos depois, retornando para nossa sala é que a nossa pesquisa surge. Partindo de uma situação e muitas curiosidades, decidimos, eu e a turma, falarmos sobre o assunto e iniciar nossas investigações. Afinal, como nascem as árvores? Como e por que morrem? Pesquisar as árvores pareceu-me, no início, um motivo para as crianças pesquisarem e investigarem sobre si mesmas e sobre as coisas do mundo, já que, pela pouca idade, tecem incansavelmente perguntas, reflexões, reproduzem palavras e frases, desejos, vivências, memórias/realidades/sonhos, tudo parece emaranhar-se numa grande malha como uma sorrateira vontade de vislumbrar o obtuso.

No primeiro momento para iniciarmos as investigações propostas pelas crianças, partindo de uma curiosidade coletiva, realizei com a turma rodas de conversas e registros sobre as reflexões que as crianças traziam na roda, sobretudo frases e palavras para, posteriormente, compor um percurso investigativo que pudesse privilegiar os anseios e as inquietações da turma. Nesse sentido, achei oportuno usar o que chamamos (eu e a turma) de "caderno de campo"¹, que seriam anotações aleatórias, colagem de fotos e outras imagens, palavras e desenhos no sentido de realizarmos um processo investigativo e, por que, não científico da nossa prática.

1 Propus este nome pela experiência que estava desenvolvendo no mestrado. A ideia inicial do caderno era torná-lo uma experiência coletiva com a turma, o que não foi possível durante o ano. O caderno de campo tornou-se um espaço para o meu olhar sobre e com a turma durante nossas atividades.

"A maior riqueza do homem é sua incompletude. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, perdoai... mas eu preciso ser outros"

Manoel de Barros

Conforme investigávamos, percebíamos que as árvores, para crescerem, precisavam de outros recursos, como a água e a terra, e sua estrutura abrigava outros insetos e aves, servindo de casa para a coruja e o joão-de-barro, poderia ter ninhos de passarinhos, pequenos caracóis, e seus troncos poderiam servir de passagem e trajeto para formigas com suas folhas e, às vezes, alimento para as abelhas, a partir de suas flores. Todos esses e tantos outros agentes da natureza serviram como base de investigação entre as crianças, durante a pesquisa sobre as árvores.

As crianças notaram que o tronco de árvore cortada e ainda enraizada deixada no parque poderia servir de morada para outras espécies, como gafanhotos e joaninhas, e dali brotar pequenas folhagens que necessitavam de cuidado e rega para crescerem. As observações "no campo" durante nossas andanças, brincadeiras e abraços coletivos proporcionaram também às crianças a percepção de que as árvores não possuíam gênero. O que nos faz refletir sobre as construções animistas que as crianças depositam sobre o mundo a partir do fator da similitude, ou seja, aproximam a diversidade de seres viventes para compreender como aquele ou aquilo que não sou eu funciona. A partir das investigações, perceberam as dissemelhanças entre as estruturas, por exemplo, a árvore não tem boca, o que gerou outra inquietação na turma: - Então como ela bebe água?

Cada pergunta que surgia propunha uma nova "investigação". Enquanto mediadora das experiências, eu orientava as crianças dizendo a elas que para sabermos sobre algo precisamos perguntar, pesquisar e, às vezes, nos aproximar e experimentar. Os familiares responsáveis foram fundamentais no percurso das crianças, pois, a partir das inquietações surgidas, fazíamos bilhetes, anexávamos nas agendas e propúnhamos uma investiga-

ção para além dos muros da escola, com a participação das famílias. As "pesquisas" chegavam na escola com desenhos, recortes de revistas, folhas impressas pela internet, assim construímos em nossa sala um grande mural "investigativo" para consulta das crianças, que era renovado a cada curiosidade.

Cada vez que sanávamos nossas dúvidas sobre um assunto, surgia outro e outro, e mais outro, o encantamento do conhecimento adentrava as crianças através do fluxo curioso e investigativo, o que se expressou na ampliação do vocabulário delas, que, ao andarem pela escola e encontrarem um inseto desconhecido, corriam para me chamar: — Professora, vem ver o que a gente achou! Thiago dizia: — Vamos pesquisar o que é? A necessidade de pesquisar e compreender as coisas que compõem o mundo passou a fazer parte da vida das crianças, os familiares me diziam que seus filhos pediam o celular emprestado para pesquisar bichos e plantas; que, durante a feira, as crianças pediam para comprar couve; durante os trajetos a pé, paravam para ver flores, pedras, insetos e bichinhos pelo caminho.

A mãe do Luiz certa vez relatou que estava a caminho da escola quando o Luiz avistou no chão uma borboleta morta, ele ficou tão perplexo de ver a borboleta naquele estado que pediu para mãe levar a borboleta na praça próxima à escola para que ele pudesse jogar um pouco de terra em cima da borboleta, simulando o "enterro", provavelmente Luiz se lembrou do enterro que fizeram do passarinho que encontraram no bosque, junto com a professora Fátima (minha parceira de turma do período da tarde). O tema sobre a morte do passarinho perdurou a semana inteira, surgiam perguntas como: – Para onde vai o passarinho depois que ele morre? - O que vai acontecer com ele? Todas essas perguntas eram investigadas em parceria com as famílias, mas também dentro da escola. Para as investigações ganharem cada vez mais espaço, eu selecionava alguns recursos com as crianças para que pudessem servir de incentivo e curiosidade, ampliando o repertório que tinham. Nesse sentido, selecionava vídeos, contações de histórias, curta-metragem, músicas, trechos de documentários; capturava junto com as crianças e, às vezes, sozinha nos parques elementos da natureza, como: sementes variadas, pinhas, gravetos; solicitava a compra de materiais na escola que proporcionassem a curiosidade investigativa das crianças, tudo para que pudéssemos investigar e desvelar o que nos era

desconhecido até o momento.

A partir das vivências que as crianças tinham na área externa da nossa escola, privilegiando prioritariamente o bosque e a horta como espaços de interação, relação, mediação, conhecimento e experiência de práticas brincantes com elementos orgânicos, como as comidinhas com hortelã, orégano, tomate, entre outros alimentos recolhidos da nossa horta, carinhosamente nomeada pelas crianças no final do ano de Cholita, ou chá de capim cidreira, que realizamos junto ao fogão improvisado por um pai que compunha o Conselho da Escola. Tudo isso proporcionava cada vez mais experiências com as coisas reais do mundo, aguçando o potencial criativo e investigativo das crianças, como saber se abelhas e moscas comem ou não cocô.

Esse tema "a investigação do cocô" apareceu depois de as crianças avistarem moscas varejeiras próximas ao cocô encontrado (por elas) no parque, enquanto brincavam com





tecidos e panos, provavelmente um pequeno acidente cometido por alguma criança que ainda estava em processo de desfralde. No primeiro momento, as crianças não sabiam a diferença da mosca e das abelhas, e depois queriam saber se estas moscas alimentavam-se ou não do cocô. Esta investigação nos dirigiu para a coleta de cocô das galinhas na EMEI ao lado da nossa escola. Pegamos pazinhas, sacolas plásticas e um carrinho de mão, e, com a ajuda da coordenadora Daniela, fomos à Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) ao lado retirar o cocô do galinheiro. Elaboramos um calendário do cocô, pois, durante as investigações, tivemos o conhecimento que o cocô poderia servir como adubo e isso ajudaria no crescimento das hortaliças e ervas que tínhamos plantado em nossa horta. Após 30 dias, regando, movendo o solo, jogando terra, tínhamos o adubo pronto, eu e as crianças pegamos a terra adubada e jogamos na terra das plantações que tínhamos, assim como também parte dessa terra serviu para as crianças brincarem de lama no espaço da horta.

No final do ano letivo de 2019, tínhamos em nossa escola uma linda horta, as crianças que, no início do ano letivo, recusavam qualquer tipo de hortaliças, durante o ano, por meio das construções e experiências coletivas sobre o nosso ambiente e a observação dos processos naturais das plantações que realizávamos na horta, passaram a aceitar melhor os alimentos, evidenciando a integralidade e a relação que as crianças obtiveram a partir das indagações realizadas durante todo o percurso de 2019, proporcionando pesquisas que garantiram uma melhor relação com os alimentos, com os colegas, com as plantas e animais, com

base no respeito ao processo e à diversidade como pilar para a construção de uma pedagogia integral.

A partir da morte da árvore da escola, percebi que as crianças tinham a necessidade de investigar outras coisas, que de certa maneira estavam totalmente conectadas, pois a grande investigação, afinal, era sobre a vida. Como professora da infância e mediadora no processo investigativo, coloquei-me à disposição dessas investigações, trazendo para a sala e para o espaço externo ferramentas que pudessem aprofun-

dar cada vez mais a curiosidade da turma. A construção do conhecimento como um processo não linear possibilitou à turma não apenas saber mais sobre as árvores, mas foi o início de uma sucessão de investigações em torno da natureza e do meio ambiente, em que elegemos a horta, o bosque e a parte externa como um verdadeiro laboratório, para que pudéssemos aprender ao mesmo tempo sobre aquilo que era externo a nós, mas que faz parte da própria experiência de existir.

Referências

AZEVEDO, Aina. Diário de campo e diário gráfico: contribuições do desenho á antropologia. Áltera – Revista de Antropologia, João Pessoa, v. 2. n. 2, p.100-119, jan./jun. 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**: Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. *In*: GOULART, DERMARTINI; PRADO (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

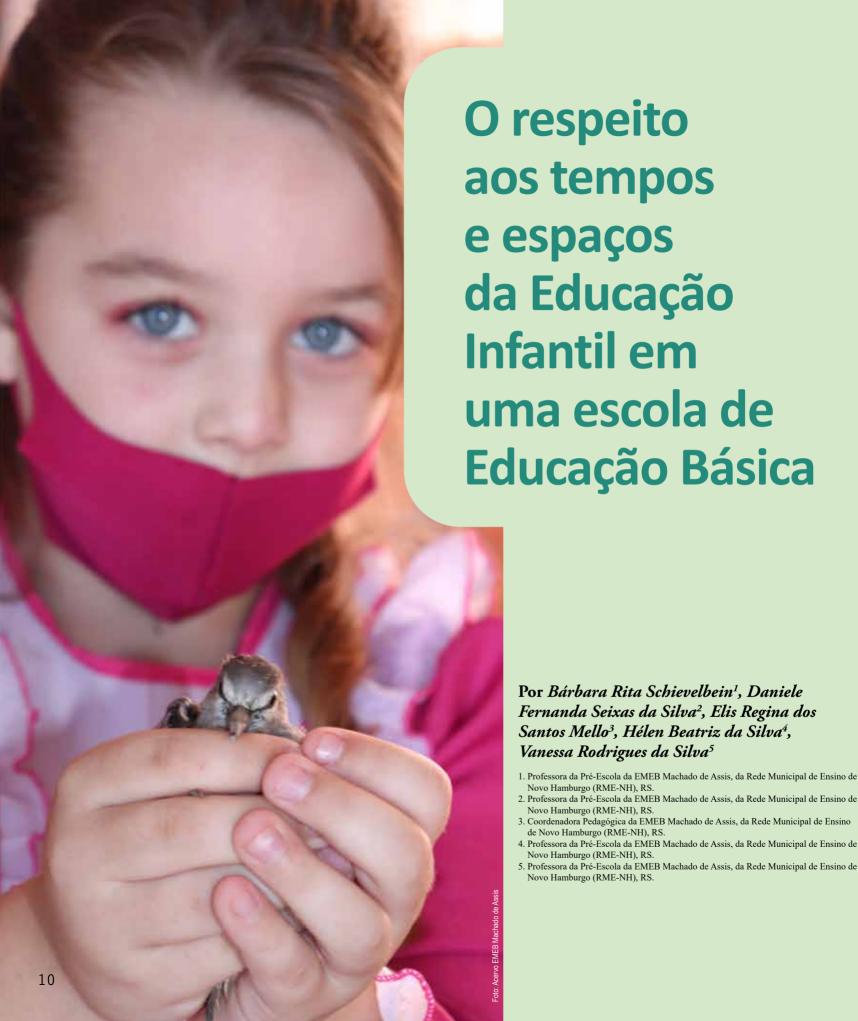
KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. *In*: NOVAS, Adauto (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OREMBA'e Eí Yma Guare: o mel do passado. Direção: Laura Rachid e Thiago Carvalho Wera'i. São Paulo: AGO Filmes, 2019. 1 vídeo (38 min). Disponível em: https://www.youtube.com/ watch?v=roBoFIObNsY. Acesso em: 14 abr. 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SISTO, Celso. A horta da Ethel. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para cegos, 2011.

SILVERSTEIN, Shel. A árvore generosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.



Escola Municipal de Educação Básica - EMEB Machado de Assis está localizada na Cidade de Novo Hamburgo/RS¹ e, por mais de três décadas, vem constituindo sua história na relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ao longo desses anos, foram conquistados avanços na busca por uma educação integral e integrada, considerando as especificidades de cada etapa e a construção de relações de afeto, aprendizagem e respeito mútuo.

Com o passar do tempo, a escola foi criando sua identidade junto à comunidade e acolhendo as necessidades educacionais das famílias da região. Hoje, atende aproximadamente setecentos estudantes, em seis turmas de Educação Infantil - Pré-Escola (faixa etária 4 e 5 anos) e dezenove turmas de Ensino Fundamental (1º ao 7º ano). A convivência cotidiana entre as etapas educativas traz inúmeras possibilidades, assim como diversos desafios. Pretendemos destacar aqui algumas práticas e vivências do dia a dia na escola, abordando a parceria, o acolhimento, o desenvolvimento da autonomia e as continuidades no percurso educativo entre as etapas, a proposta com as tecnologias e pesquisa, e a interação das crianças com e na natureza.

Parceria entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no cotidiano escolar

As crianças das turmas de Educação Infantil vivenciam o dia a dia na escola interagindo em contextos que oportunizam a construção de aprendizagens a partir de seus saberes e interesses, articulados a propostas pautadas pelos Campos de Experiências (BRASIL, 2017). Para além de considerar as especificidades dessa etapa, temos o cuidado de não tornar o grupo de crianças pequenas uma ilha dentro da escola, com espaços restritos ou rotinas completamente distintas dos demais. O pla-

nejamento do cotidiano precisa prever oportunidades de interação entre as turmas das diferentes faixas etárias, para que não se tornem mundos à parte. Diariamente, as crianças da Educação Infantil encontram irmãos ou primos das turmas de Ensino Fundamental durante os deslocamentos nos pátios, refeitório ou outras áreas externas. Esses encontros também ocorrem, invariavelmente, nos momentos de chegada e saída da escola. Para qualificar esses momentos e ampliar as possibilidades de encontro e aprendizagem entre as crianças, propomos algumas estratégias de integração e socialização no cotidiano escolar.

Por isso, organizamos momentos coletivos, envolvendo todas as turmas, para oportunizar que as crianças e os demais estudantes se conheçam e interajam nos diversos espaços e propostas. Incentivamos a relação de cuidado entre eles, que perpassa os momentos de recreio, por exemplo, em que crianças maiores e menores se encontram e vivenciam o respeito e o cuidado necessários para o bem-estar de todos. Com exceção dos banheiros, que são organizados para atender as diferentes idades, os demais espaços da escola são de convívio comum, explorados de acordo com o interesse dos estudantes, permitindo que todas as crianças possam brincar e interagir.

Algumas propostas realizadas em parceria com turmas do Ensino Fundamental também propiciam trocas riquíssimas. Um exemplo são os "Encontros Literários", em que grupos das turmas de terceiro ano visitam, semanalmente, as turmas da Educação Infantil para fazer a leitura de uma história. Acreditamos que

[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, que escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta. (ABRA-MOVICH, 1989, p.16).

Por isso, nestes momentos culturais, além de ler e contar histórias, estudantes do Ensino Fundamental fazem apresentações de teatro, comunicam seus projetos de pesquisas e participam de brincadeiras com as crianças da Educação Infantil. Por meio da interação e do compartilhamento de experiências, mediados pela leitura de histórias, as crianças que realizam a leitura verbalizam a satisfação de se sentirem importantes perante as

¹ A Escola fica no Residencial Mundo Novo, localizado no bairro Canudos, um dos maiores conjuntos habitacionais do Brasil, com cerca de 5 mil moradores, com mais de 1.200 unidades habitacionais divididas em 5 condomínios, sendo o maior deles o Condomínio Vicente Kieling, considerado o segundo maior condomínio da América do Sul, com 560 unidades. Atende a comunidade do residencial e arredores.



crianças menores, pois colocam seus saberes à disposição de outros que, segundo elas, ainda não aprenderam tudo aquilo que elas mesmas já sabem. À vista disso, acreditamos no potencial das relações, pois observamos e entendemos o quanto as trocas com os outros contribuem para a ampliação das experiências de aprendizagem de todos.

Assim como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, compreendemos que a criança "se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere" (BRASIL, 2009).

Sustentadas por essa concepção, as propostas são pautadas no cotidiano com as crianças e respaldadas nos documentos orientadores da escola e da RME-NH. O Projeto Político-Pedagógico, elaborado por toda a comunidade escolar a partir do nosso ideal de escola e da legislação vigente, direciona o trabalho pedagógico de modo a proporcionar um espaço de vida coletiva e de vivência que promova o desenvolvimento integral das

crianças e estudantes. Esse importante documento encontra sustentação em normativas e orientações comuns a todas as instituições que compõem a RME-NH, por exemplo, os Documentos Orientadores - Cadernos 1, 2 e 3, que explicitam os Fundamentos e Concepções e a Organização da Ação Pedagógica na Educação Infantil, e no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A partir das orientações desses documentos e dos interesses e necessidades das crianças é que refletimos sobre como transpor as barreiras socioculturais e pedagógicas que ainda cerceiam as diferentes etapas da educação escolar. Entendemos que a escola é viva e que as relações que se estabelecem em seu interior ocorrem de modo interligado entre todos que dela fazem parte. A Educação Infantil não se configura como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas temos o privilégio de acompanhar o percurso escolar das crianças e perceber como nossas escolhas repercutem com o passar dos anos e contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento de nossos estudantes.

Continuidades no percurso educativo

É comum sermos abordadas nos corredores ou áreas de convivência por pré-adolescentes que relatam lembranças, com muito carinho, do que fizeram em seus primeiros anos na escola ou que, durante uma proposta, demonstram aprendizagens vinculadas às experiências vividas na Educação Infantil. A permanência das crianças na escola ao longo dos anos possibilita que possamos continuar acompanhando os processos de aprendizagem, ao mesmo tempo que os professores do Ensino Fundamental estabelecem uma certa familiaridade com elas, antes mesmo de tê-las em suas turmas. Além disso, acreditamos que, ao estarem em contato com propostas lúdicas e que valorizam a cultura infantil, os demais professores compreendem a importância da Educação Infantil, reconhecendo nossa responsabilidade com um currículo para a infância que articule os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de produção de sentidos, costumamos tratar com muito cuidado tudo aquilo que é proposto para as crianças. Quando aqui utilizamos a palavra cuidado, traduz-se como respeito: respeito à infância, aos processos e etapas do desenvolvimento infantil, aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, respeito aos pilares do nosso fazer pedagógico: a brincadeira e as interações (BRASIL, 2017).

Por isso, organizamos o planejamento da ação pedagógica embasado nos direitos à brincadeira, à interação, à participação, à expressão, à convivência, à investigação e no conhecimento de si, dos outros e do mundo, reconhecendo a vida cotidiana como o fio condutor das experiências de aprendizagem das crianças. O planejamento orienta nossas ações, evidenciando a intencionalidade, ao refletirmos sobre a organização do espaço educativo, a oferta dos materiais, a gestão do tempo e o trabalho no grande grupo e nos pequenos grupos, para qualificar a relação entre crianças e adultos (NOVO HAMBURGO, 2020). Para tanto, buscamos estabelecer uma relação de escuta e observação atenta como subsídio para a produção de registros que possibilitem a interpretação das ações das crianças e a elaboração de propostas com continuidade, a partir da compreensão do papel do adulto como parceiro na construção de sentidos nas aprendizagens desenvolvidas. Essa relação de escuta vai além das propostas planejadas, estendendo-se à individualidade de cada criança, principalmente no que diz respeito ao acolhimento e ao desenvolvimento da autonomia, especialmente, mas não somente, no período em que ingressam na escola.

O acolhimento e o desenvolvimento da autonomia em uma escola "dos grandes"

No início de cada ano, é comum escutar as crianças pequenas dizerem que estão chegando na escola "dos grandes", fazendo referência aos estudantes do Ensino Fundamental, com os quais não conviviam na escola de Educação Infantil. Aos poucos, com os desafios

deste novo espaço, as possibilidades de ação autônoma das crianças são ampliadas e elas vivenciam o estar na escola com mais independência.

Como exemplo, as crianças que chegam à escola aos quatro ou cinco anos de idade estão aprendendo sobre os cuidados com o próprio corpo, que envolvem, entre outras, as situações de higiene pessoal. Por isso, o uso do banheiro pelas crianças pequenas, na escola, é uma preocupação recorrente das famílias e que gera insegurança na adaptação ao ambiente escolar. Entendemos que as práticas sociais relativas ao autocuidado são conteúdos que precisam estar presentes na proposta curricular, pois são aprendidos na vida cotidiana das crianças, e são construídos em parceria e responsabilidade compartilhada entre a escola e as famílias.

Ao longo das primeiras semanas, buscamos estabelecer vínculos de confiança e parceria com as famílias, envolvendo os adultos responsáveis no processo de adaptação, mas também nos percursos das crianças durante todo o ano. Sabemos que permitir que a criança calce os próprios sapatos, limpe o nariz, organize seus pertences e se sinta responsável por eles são ações que exigem tempo e uma postura de confiança dos adultos. Muitas vezes, essas aprendizagens são oportunizadas no ambiente da escola, pois, nos contextos familiares, por diversas razões, nem sempre o adulto está disponível para fazer com a criança. Nesse sentido, estar na escola favorece a interatividade e o desenvolvimento da progressiva independência das crianças em relação ao autocuidado, o que é logo percebido e relatado com entusiasmo pelos familiares,

O planejamento orienta nossas ações, evidenciando a intencionalidade, ao refletirmos sobre a organização do espaço educativo, a oferta dos materiais, a gestão do tempo e o trabalho no grande grupo e nos pequenos grupos, para qualificar a relação entre crianças e adultos

(NOVO HAMBURGO, 2020)

que se surpreendem com a rapidez com que as crianças pequenas avançam em sua autonomia.

O respeito aos tempos e aos processos de construção de autonomia das crianças se estende para além dos cuidados pessoais. Circular pelos espaços da escola e vivenciar as múltiplas possibilidades que os diferentes ambientes proporcionam também é um direito das crianças pequenas. Desde a chegada à escola, incentivamos que elas conheçam e habitem outros espaços além da própria sala de referência. Nossa escola é ampla e sua estrutura física conta com diferentes espaços, ricos em possibilidades, com ambientes internos e externos, nos quais, em momentos livres e também mediados pelas professoras, muitas vivências e explorações significativas acontecem.

Acreditamos que as crianças estabelecem relações e desenvolvem os aspectos da motricidade, da linguagem, da afetividade, do pensamento e da sociabilidade de modo integrado, em ritmos e formas próprias, desde que tenham oportunidades de participar de situações cotidianas, na companhia de outras crianças e adultos (NOVO HAMBURGO, 2020). Por isso, entendemos que é de fundamental importância que as crianças, mesmo as menores, possam transitar por todos os espaços com segurança e confiança de que serão respeitadas e também respeitando combinações importantes para o bem-estar e a convivência saudável em coletividade na escola. Respeitar e ser

Foto: Acervo EMEB Machado de Assis

respeitado são aprendizagens que fazem parte das relações no cotidiano escolar, ultrapassam os muros da escola e permanecem ao longo da vida.

O uso das tecnologias e a pesquisa na Educação Infantil

Na efetivação de sua proposta pedagógica, nossa escola busca a integração das experiências concretas das crianças com as tecnologias e com a pesquisa, por meio de uma metodologia que privilegia as investigações e o uso das diferentes ferramentas e equipamentos digitais.

Desde a Educação Infantil, as crianças interagem com *chromebooks*, microscópio digital, equipamentos de robótica, *smartboard* (tela interativa), no laboratório de informática e na sala *maker*, entre outros materiais e espaços voltados para vivências práticas e interativas de criação e construção de conhecimento.

Durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, fomos impedidos de estar juntos presencialmente, desafiando-nos a pensar em novas formas de interação e manutenção de vínculos entre as crianças e a escola, de forma remota. Assim, com um trabalho colaborativo, fomos

buscando e criando estratégias com o uso de aplicativos e redes sociais, como o Facebook, WhatsApp, Google Meet e também um site, elaborado para as turmas da Educação Infantil. A interação com as famílias e as crianças aconteceu por meio de áudios, fotos, vídeos e momentos síncronos. Mesmo com todas as incertezas, apostamos e investimos na adesão das famílias às propostas remotas e fomos surpreendidas com a desenvoltura das crianças diante das telas, interagindo e fazendo uso das ferramentas disponíveis. Este período ampliou a nossa compreensão da capacidade adaptativa das crianças e de sua curiosidade diante das aprendizagens mediadas pela tecnologia, e nos fez perceber que podemos oportunizar, na escola, ainda mais momentos de experimentação e uso desses recursos, qualificando os processos de investigação ao integrar as tecnologias às experiências reais vividas pelas crianças.

Uma das ações que busca essa integração é a Mostra de Iniciação Científica, realizada anualmente, em que todas as turmas compartilham os percursos e resultados de suas pesquisas desenvolvidas ao longo do ano e divulgam propostas que contribuem para superar desafios da comunidade. As turmas de Educação Infantil também comunicam suas experiências e investigações, por exemplo, por meio da apresentação de um diário de campo, que reúne os apontamentos da evolução da pesquisa por meio de diferentes registros, como tentativas de escrita, desenhos e fotografias. As crianças apresentam as aprendizagens da turma, de forma lúdica e espontânea, demonstrando muita satisfação em falar e mostrar o que vivenciaram à comunidade escolar.

Este contexto, em que promovemos oportunidades para a observação, o levantamento de hipóteses, a experimentação e a pesquisa, também exige de nós uma postura reflexiva e pesquisadora, que nos desafia a vivenciar o espírito investigativo com as crianças, permitindo-nos aprender com elas. É com esta postura pedagógica que buscamos refletir continuamente sobre nossas escolhas e práticas e interpretar o que observamos e registramos para, a partir disso, avançar em nossa ação pedagógica.

As crianças e o estar com e na natureza

As crianças são naturalmente curiosas, observam, perguntam, criam hipóteses, experimentam e descobrem, encontrando na natureza um contexto investigativo abundante para as aprendizagens. Buscamos propor contextos para continuar alimentando essa curiosidade e investimos na ampliação do tempo de permanência nos espaços externos, proporcionando o encontro das crianças com o ambiente natural e todas as possibilidades que ele oferece. Nosso pátio é rico em natureza, onde as crianças podem explorar uma variedade de ambientes, como o pomar, a horta, as pracinhas, a quadra de areia, a casa na árvore e o pergolado.



O projeto "Corpo e Natureza", do qual todas as turmas de Educação Infantil participam, oportuniza encontros semanais para prática de Yoga e vivências no espaço da horta. A intenção é proporcionar movimento e bemestar corporal e o contato com elementos da natureza de forma que as crianças possam interagir e trocar experiências do seu cotidiano com os colegas.

Estar no mundo natural favorece que as crianças possam viver relações vitais e constitutivas do ser humano com a natureza. O encontro da criança com o que é natural possibilita a ampliação de repertório com aromas, cores, sons, texturas e movimentos. Além disso, ainda proporciona o surgimento de incontáveis investigações que podem ser aprofundadas no cotidiano (NOVO HAMBURGO, 2020).

Acreditamos que o contato com a natureza é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois apresenta um mundo de vivências e possibilidades, proporciona desafios e a oportunidade de superar inseguranças, solucionar conflitos, além de vivenciar diferentes linguagens e construir aprendizagens complexas e de cuidado em relação ao mundo. Por isso, pensamos em propostas prazerosas para serem desfrutadas pelas turmas com muita alegria. Dentre elas, podemos citar a colheita de frutas no pomar, de onde extraímos o suco e também saboreamos a própria fruta; a coleta de elementos naturais do pátio, como gravetos e pedras, para a criação de uma fogueira, onde assamos marshmallows; a coleta e o uso de flores e folhas para ornamentar a sala referência e também para criações estéticas, como desenhos, colagens, entre outras produções das crianças; a vivência de um passeio na chuva, com capa de chuva, guarda-chuva e galochas e, ainda, a coleta de pedrinhas e sementes para coleções e brincadeiras cheias de imaginação. Neste ambiente rico, as crianças observam, descobrem e aproveitam a essência de cada momento vivido, aparentemente simples, mas repletos de sentido!

Considerações finais

Pensamos que, quando a proposta permite que a criança se sinta instigada a participar, tendo suas necessidades atendidas e com possibilidade de brincar, criar e interagir com autonomia, ela estará feliz e construirá aprendizagens que contribuirão para o seu pleno desenvolvimento.

Buscamos ser um espaço educativo de qualidade, uma escola ativa, inventiva, lugar de investigação, aprendizagem, reflexão e bem-estar para as crianças, os profissionais e as famílias. Ao lado da nossa Rede Municipal de Ensino, que alicerça o nosso trabalho e nos desafia a avançar, nos sentimos fortalecidos com nossas conquistas e motivados a seguir adiante.

Referências

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

BARDANCA, Angeles Abelleira; BARDANCA, Isabel Abelleira. O pulsar do cotidiano de uma escola da infância. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília/DF: MEC, 2017.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. Fundamentos e concepções da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo: documento orientador: caderno 1. Novo Hamburgo: SMED, 2019. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_1_Fundamentos_e_Concepcoes_da_RME.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. **Organização da Ação Pedagógica:** Educação Infantil: documento orientador: caderno 2. Novo Hamburgo: SMED, 2020. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/Caderno_2_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Educ_Infantil.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. **Organização da Ação Pedagógica:** Ensino Fundamental e EJA: documento orientador:
caderno 3. Novo Hamburgo: SMED, 2020. Disponível em: https://
www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2020/
Caderno_3_Organizacao_da_Acao_Pedagogica_Ens_Fund_e_EJA.pdf.
Acesso em: 15 mar. 2022.







Escola Municipal de Educação Infantil Professor Alceu Maynard de Araújo localiza-se no bairro Bom Retiro, região habitada por muitas famílias migrantes de diferentes países da América Latina, entre eles Argentina, Bolívia, Peru e Paraguai. Sendo que, grande parte dessas famílias trabalha em confecções têxteis do entorno.

Devido a esse contexto, o Projeto Político-Pedagógico – PPP da Unidade tem como um de seus pilares a questão da interculturalidade¹ e preza pelas práticas que contemplem a característica multicultural da comunidade que atende.

Ao chegar nessa Unidade, no ano de 2019, e me aproximar desse contexto, achei relevante tecer relações entre identidade e território por meio da arte, por isso iniciei o Projeto Tramas e Territórios com a turma Infantil I (crianças de 4 anos), que se estendeu de março a novembro. A intenção do projeto era tornar o ambiente educacional um território de pertencimento para as crianças e famílias, no qual fosse possível às crianças

reconhecerem-se nas práticas cotidianas por meio da valorização de sua cultura e saberes.

Para a realização desse projeto, mobilizei todos meus conhecimentos em artes visuais e iniciei uma pesquisa sobre arte têxtil, com referência de artistas latino-americanos, pela relevância da representatividade e identificação. Outra preocupação era que as crianças visitassem espaços de arte nesse percurso e que tivessem oportunidade de vivenciar experiências de experimentação/criação/produção.

O projeto foi se constituindo no processo, de acordo com a recepção da turma, da comunidade e com as pesquisas e estudos relacionados ao tema.

Etapas do projeto

O projeto teve início em março com mapeamento dos lugares de origem das crianças da turma por meio das certidões de nascimento. A partir desses dados, confeccionei com as crianças um mapa da América do Sul, usando uma projeção. Colorimos apenas os países de origem das crianças. Esse mapa se tornou um dispositivo de consulta muito precioso durante todo nosso percurso.

A primeira etapa do projeto foi muito experimental, pois eu ainda estava conhecendo melhor a turma e

¹ Para Walsh (2005) é incontestável compreender a interculturalidade em suas diversas dimensões. A autora busca resumir, de forma concreta, o que se entende por interculturalidade:

• Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;

• Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;

• Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

• Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

• Uma meta a alcançar.

compreendendo os interesses das crianças. Durante esse período, experimentamos diferentes materiais, suportes, ambientes e conhecemos alguns artistas, entre eles: Adriana Varejão, Antonio Dias, Alex Cerveny, Alfredo Volpi, Cabelo e Ernesto Neto. É importante dizer que, inicialmente, pensei em propor um projeto de arte contemporânea tendo como referência artistas brasileiros, porém, a partir das características da comunidade, percebi que faria mais sentido buscar artistas que refletissem sobre questões de migração, cultura, identidade e memória, para além de artistas brasileiros, de preferência artistas de países onde as crianças da turma tivessem relação. Essa mudança foi processual, a partir de reflexões sobre o sentido das propostas. Produzimos registros desses processos que ficaram à disposição das crianças por meio do portfólio construído coletivamente.

No intuito de iniciar a exploração do Território, no início do mês de abril, visitamos a Exposição Sopro, de Ernesto Neto, na Pinacoteca de São Paulo. Essa exposição evocava a materialidade da memória, ancestralidade, cultura ameríndia, entre outros elementos que tiveram desdobramentos ao longo do projeto. O tecido era trazido por meio de instalações que, de forma lúdica, simbolizam para os visitantes celebrações coletivas, reconexão com raízes que formam a identidade Latina, indo além de referências culturais europeias.

A exposição era rica de elementos que aguçam os sentidos: temperos, especiarias, instrumentos, ervas e ritos, e contemplou muito bem o público infantil pela sinestesia.

A mediação do educativo do museu fez a ativação do tema partindo da questão ameríndia presente na exposição. Em roda com as crianças, a educadora do museu apresentou elementos da cultura Huni Kuin presentes na exposição por meio de imagens e objetos.

Ao retornar para a Unidade e iniciar os cuidados com a horta, relembramos as ervas presentes na exposição. A partir disso, propus às crianças que experimentássemos um chá feito com as ervas do nosso espaço. Nessa vivência, que passou a ocorrer mensalmente, as crianças recolhiam ervas da horta, batizada de Pachamama, e preparavam um chá, degustado coletivamente, ressaltando as propriedades curativas da bebida, reforçando o caráter ancestral subjacente nessa experiência. Muitas famílias colaboraram enviando as

receitas de chás que faziam em suas casas e, em um evento específico da Unidade no mês de setembro, na Festa da Primavera, elas puderam participar dessa vivência conosco.

Ainda no primeiro semestre, no mês de junho, iniciamos pesquisas com argila, por ser um material muito usado nas culturas originárias da América Latina. Na época, eu não tinha a familiaridade que tenho hoje com a argila e nem sabia da importância desse material na educação infantil, mas foi uma oportunidade de aprendizagem tanto para mim quanto para as crianças.

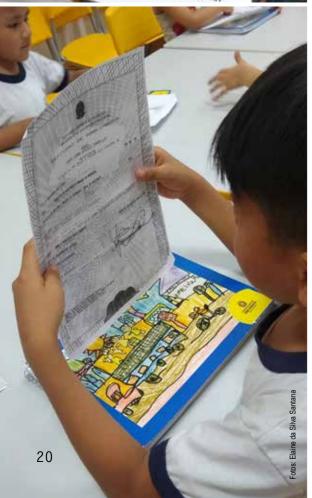
O primeiro contato das crianças foi mais experimental, a fim de ganharem intimidade com a materialidade. Já nas vivências seguintes, a proposição foi que as crianças produzissem copinhos de chá (articulando a nossa experiência de tomar chá com as ervas da horta). Durante essa proposta, apresentei a cerâmica marajoara para as crianças e um trabalho mais contemporâneo desenvolvido pelo coletivo Chelpa Ferro. Ao longo das nossas experiências, as crianças lembraram de ter visto produções com argila na exposição do Ernesto Neto.

Encerramos a primeira etapa do projeto com a Festa Multicultural da nossa Unidade em julho. Foi um momento muito importante, pois engajou as famílias na organização. Escolhemos representar as diferentes culturas e origens das famílias que fazem parte da nossa comunidade por meio da dança. Tivemos repre-









sentadas a ciranda (Brasil), a saya afro-boliviana (Bolívia) e a chiperita (Paraguai). As famílias colaboraram ativamente para a composição dos trajes, e a mãe da professora Sara Siqueira, que foi uma grande parceira nesse percurso e que me acolheu na chegada à Unidade, produziu as saias. Inspiramo-nos nas Cholitas² para compor o figurino das meninas. As crianças já estavam familiarizadas com a representação das Cholitas, pois algumas tinham avós Cholas e na escola as conheciam por meio de bonecas que foram adquiridas pela escola e por algumas professoras na Feira Boliviana Kantuta.

Na segunda etapa, ainda na perspectiva de exploração do território, deslocamos nossas pesquisas para uma praça em frente à Unidade com seringueiras e árvores frutíferas, mas que se encontrava em situação de abandono e, por consequência, tornou-se um local de descarte de lixo e entulho. Um coletivo de moradores se organizava para realizar um mutirão de limpeza do espaço e abria o convite para todos. Sabendo disso, nossa coordenadora convidou as crianças para observarem o estado da praça e registrarem com fotografias o antes e o depois dessa ação. No

entanto, alguns dias após a limpeza, a praça voltou a ser ponto de descarte, o que impediu que fizéssemos o registro do local limpo.

Em uma roda de conversa, as crianças propuseram soluções: "deixar a praça mais bonita", "colocar desenhos", a partir dessas proposições, sugeri às crianças a realização de uma intervenção artística na praça, que ocorreria apenas no fechamento do projeto.

Aproximação com o programa CCBB Educativo: Arte & Educação

Em meio a esse processo, em uma visita mediada à exposição Vaivém³, no Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB (fora do meu horário de trabalho), contei sobre o projeto para a educadora Andrea Lalli. Ao percebermos várias aproximações possíveis entre a pesquisa do educativo do museu e a da nossa turma, veio o convite por parte da educadora para a aproximação.

Essa aproximação trouxe experiências muito positivas. A equipe do Programa Educativo respeitou bastante nosso percurso e construímos juntos estratégias para que as trocas fossem significativas para as crianças. Iniciamos essas conversas em agosto, levantando possibilidades de práticas e referências para os encontros e as visitas que ocorreram, de fato, em outubro/novembro. A partir desses diálogos, decidimos que nossa parceria se constituiria por meio de três visitas do Educativo à nossa Unidade e de uma visita nossa ao Centro Cultural, sendo que a última visita do educativo à Unidade ocorreria durante a exposição dos trabalhos das crianças por meio de uma intervenção artística na praça em frente à Unidade, durante a Mostra Cultural de encerramento do projeto.

Nessa experiência, ambas as instituições se beneficiaram com a aproximação, pois, como

² O termo surgiu como uma forma pejorativa de se referir à etnia miscigenada. Porém ele foi ressignificado e hoje as Cholitas são vistas como guardadoras de uma tradição, e as gerações mais novas têm se orgulhado de resgatá-la.

³ Exposição Vaivém: https://ccbb.com.br/wp-content/uploads/2021/07/VaiVem.pdf

mencionado, possuíam proximidades em suas investigações e pesquisas.

Na primeira visita, as crianças conheceram Feliciano Centurión, artista nascido no Paraguai que migrou
para a Argentina. As educadoras trouxeram representações de algumas obras do artista, que trabalhava com
bordado em objetos do cotidiano, como lençóis, fronhas, etc. Quando a educadora falou que o artista era do
Paraguai, as crianças fizeram associações, disseram que
era "igual a Fiorella". Ao saber que ele migrou para a
Argentina, elas sabiam que era o país de nascimento da
Melany e contaram para as educadoras.

Durante essa conversa, usei o nosso mapa de referência para apontar os países por onde o artista passou e fazer relações com as movimentações das próprias crianças.

Todas as crianças ficaram muito empolgadas com a proposta e participaram ativamente da conversa com as educadoras.

Depois de conhecer as obras, as crianças pintaram "bichinhos" (elementos muito presentes nas obras do artista) com tinta acrílica sobre pequenas fronhas em algodão cru (miniaturas produzidas pelo educativo) que posteriormente foram bordadas pela professora e educadoras, no intuito de evidenciar os desenhos das crianças. Ao fim desse encontro, pedimos que as crianças trou-

xessem de casa paninhos que já não usavam mais para a próxima proposição.

No segundo encontro, tivemos como referência a exposição Deslocar, de Sônia Gomes, artista mineira que trabalha com esculturas em tecido, que são produzidas a partir de roupas doadas por pessoas, e traz fortemente a questão da memória. Levando em conta o elemento da memória, compartilhei com as crianças um bordado que confeccionei. Tratava-se de uma cartografia que contava a história sobre como me tornei professora.

Na sequência, nós produzimos nossa própria escultura com os paninhos que as crianças trouxeram de casa. Assim como a professora, as crianças tiveram oportunidade de contar as histórias de suas peças. Nesse processo, fomos unindo esses tecidos e memórias a partir de amarrações. Ao final, a escultura se tornou a representação de uma memória coletiva, que já não era só minha ou das crianças, mas de todos nós!

Essa experiência foi disparadora para outra etapa do projeto, "Bordando com o Fio da Memória". Nós recorremos ao portfólio da turma para relembrar todos os momentos marcantes vivenciados ao longo do ano e bordar essas memórias. Foi um momento também para refletir sobre o nosso processo e avaliar nossas experiências. Pensando acessibilidade, usamos juta, linha e agulhas de plástico. Esse bordado coletivo passou por toda a Unidade.



No terceiro encontro, foi nossa vez de visitar o educativo. Fomos até o CCBB ver a exposição Linhas da Vida, de Chiharu Shiota, que conversava muito com nosso projeto. No Centro Cultural, após visitar dois andares da exposição, as crianças participaram de uma proposta preparada pelo educativo que fez referência ao mapa que confeccionamos como dispositivo no início do ano. A proposição era que as crianças traçassem linhas que representassem os deslocamentos delas em um mapa desenhado pelas educadoras sobre algodão cru. Como cada criança conhecia o país de origem de sua família, com auxílio das educadoras elas traçaram as linhas e deixaram suas marcas. É importante registrar que essa produção das crianças ficou no Centro Cultural e passou por outros visitantes que também deixaram suas marcas nas visitas subsequentes.

Foi interessante que, por meio dessa proposta, percebemos que os fluxos migratórios são muito comuns. Assim como os fluxos externos, temos muitos fluxos de migração internos. Contei para as crianças que assim como as famílias delas migraram em busca de uma nova vida, a minha também migrou. Minha mãe e meu pai que eram da Bahia migraram para São Paulo e se conheceram aqui. Por causa dessas movimentações, foi possível que eles se conhecessem e eu nascesse. Esse recurso autobiográfico foi muito importante para aproximação com as crianças e construção dos vínculos.

Nosso encerramento foi a intervenção artística na praça em frente à Unidade durante a Mostra Cultural. Nesse evento, as famílias participaram de várias oficinas oferecidas pelas professoras e puderam colaborar com o bordado coletivo na juta que já havia passado pelas mãos das crianças.

Após as contribuições das famílias para o bordado coletivo, foi possível fazermos juntos a intervenção na praça, pendurando as produções das crianças nos galhos e raízes das árvores. As amarrações feitas pelas crianças em seus paninhos dos afetos integraram as raízes das seringueiras da praça, de maneira que as histórias e memórias das crianças se tornaram concretamente parte do território.

Referências

DIEGUES, Isabel *et al.* **Arte Brasileira para crianças**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2016.

FELICIANO Centurión. São Paulo: Bienal de São Paulo, c2022. Disponível em: http://www.bienal.org.br/texto/5229. Acesso em: 9 ago. 2019.

NETO, Ernesto. **Ernesto Neto**: Sopro. 1 edição. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme. prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-educacao-infantil. pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

SONIA Gomes para ArtEEdições Galeria. São Paulo: ArtEEdições Galeria, 2017. 1 vídeo (4 min). Disponível em: https://vimeo.com/216899244. Acesso em: 18 maio 2020.





Estar do lado de fora

Escolher a natureza como cenário brincante para os muitos enredos que acontecem no cotidiano da escola é uma opção metodológica, uma concepção; é acreditar que o ambiente natural é o melhor lugar para o desenvolvimento de uma infância com direito a estar em conexão com a natureza, livre em movimentos, potente na alegria de brincar e criar como condição para uma existência saudável (TIRIBA *apud* BARROS, 2018).

Acreditamos que a concepção de uma escola que respeita o direito das crianças de estar com e na natureza não surge apenas do desejo da equipe gestora. A ponte entre a prática pedagógica e a teoria que a sustenta é estabelecida e fortalecida na coletividade, por meio de processos formativos que sensibilizem os professores, para que se reconheçam como pertencentes e atuantes no projeto educativo da instituição.

Ao longo dos anos, a Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Professor Ernest Sarlet¹, situada em Novo Hamburgo/RS, vem se constituindo como uma escola da infância que prioriza o acolhimento permanente durante todo o ano letivo, o brincar com e na natureza e a organização de espaços educativos qualificados que proporcionam infindáveis contextos de brincadeira, dentro e fora das salas de referência. Atualmente, a escola conta com uma equipe de quarenta e dois profissionais, sendo vinte e cinco professoras, dez estagiários, uma secretária e seis funcionárias responsáveis pela higienização e alimentação. Atende cento e trinta e uma crianças, de zero a três anos, organizadas em sete agrupamentos divididos por faixa etária.

Diferente da maioria de nós, que já somos adultos e vivemos a infância com livre acesso aos quintais e às áreas externas dos nossos bairros, é no pátio da escola que as crianças encontram a oportunidade de brincar do lado de fora. Para muitas crianças, brincar na terra, subir em árvores, cultivar plantas e observar pequenos animais, por exemplo, são vivências que, se não tiverem lugar na escola, talvez não aconteçam,

empobrecendo as experiências a que elas têm direito e que permitem a construção de aprendizagens e de sua subjetividade. Por causa disso, a escola assume cotidianamente a responsabilidade de garantir quintais qualificados, com exploração de diferentes tipos de terreno e materiais que oferecem variadas possibilidades de viver desafios, experiências e investigações.

Partindo da premissa de que o pátio amplia as investigações, a curiosidade e a brincadeira, o planejamento das propostas para e com as crianças prioriza os momentos diários de brincar e interagir nos espaços externos, em todas as estações do ano. Por isso, na escola, nos desafiamos a estar com as crianças do lado de fora, com liberdade para brincar mesmo quando chove ou em dias mais frios, por exemplo. Para que essas vivências sejam possíveis, é indispensável que haja um movimento de ação compartilhada com as famílias. Por meio da formação e da sensibilização dos adultos responsáveis, ressignificamos e fortalecemos a compreensão e o engajamento de todos sobre a proposta pedagógica da escola de maneira participativa, em busca de assegurar a aprendizagem e a alegria das crianças na escola.

Para além dos muros da escola

Na perspectiva de organizar a ação pedagógica priorizando as experiências vividas do lado de fora, a escola, desde a sua inauguração em abril de 2007, vem criando estratégias que estreitam os laços entre a instituição e a comunidade. É nesta relação de confiança, parceria e escuta que fomos tecendo nossa prática educativa.

Entendemos que os espaços além dos muros da instituição também se constituem como territórios educativos que influenciam a vida na escola e são por ela influenciados. Assim, os espaços públicos e privados, como as ruas, terrenos, praças e o bairro que circunda a escola, são territórios educativos

¹ O professor Ernest Sarlet, *in memorian*, foi um importante educador do Município de Novo Hamburgo. Durante o período em que foi Secretário de Educação, viabilizou relevantes políticas públicas em relação à tecnologia, à educação ambiental e à educação infantil.

Por acreditar que é fundamental investir no propósito de conquistar e habitar espaços que transcendem os muros da escola, realizamos passeios com as crianças pelas imediações, com frequência.

[...] constituídos por comunidades de aprendizagem formadas por atores que estão dentro e fora da escola [...] e pressupõe um diálogo intersetorial em torno de um projeto educativo e cultural. (BARROS, 2018, p. 29).

Considerando a relevância do entorno da escola, algumas ações foram realizadas, ao longo dos anos, buscando ampliar possibilidades de convívio e exploração pelas crianças, como: envolvimento em campanhas de arrecadação de material para reciclagem, mutirões de revitalização dos espaços e equipamentos do pátio escolar e da praça pública, diálogo com a comunidade para conscientização quanto ao cuidado e à preservação dos espaços coletivos, além de promoções e eventos com o objetivo de envolver cada vez mais a comunidade como parceira na busca por espaços ao ar livre, para além dos muros da escola.

Por acreditar que é fundamental investir no propósito de conquistar e habitar espaços que transcendem os muros da escola, realizamos passeios com as crianças pelas imediações, com frequência. Ao reconhecer lugares já conhecidos e até mesmo suas próprias casas no trajeto, as crianças compreendem que a escola também faz parte de seu cotidiano. E, nesses percursos, por vezes, as crianças encontram e se encantam com pequenos animais e plantas, percebem sons, cores, texturas, ritmos e movimentos que oferecem possibilidades e contextos para realizarem suas investigações e explorações.

Entre os espaços disponíveis na comunidade, no terreno ao lado da escola, existe uma praça pública que, há alguns anos, era pouco frequentada pelos moradores do bairro. Apesar de ser uma praça ampla, arborizada e contar com uma quadra de areia e brinquedos, poucas pessoas faziam uso deste local, servindo apenas como passagem ou, até mesmo, como um ponto para depositar lixo. Nos contextos urbanos de muitas cidades, os espaços públicos e de áreas naturais estão cada vez mais reduzidos e pou-

co qualificados, distanciando ainda mais as pessoas - crianças e adultos - do contato com ambientes ao ar livre (BARROS, 2018). Entendendo o potencial deste lugar como um espaço educativo, começamos a pensar em maneiras de qualificar a forma como as crianças e todos nós estávamos utilizando-o. Naquele momento, a equipe de profissionais da escola, com a participação das famílias e da comunidade e em parceria com a administração municipal, adotou a praça como uma extensão do quintal da escola, mobilizando as pessoas na realização de mutirões, campanhas e investimentos em brinquedos, deixando o espaço habitável e convidativo às brincadeiras. E foi na realização de um sonho coletivo que a comunidade se apropriou carinhosamente deste grande quintal, usufruindo das possibilidades de convívio e da natureza que ele oferece.

Para facilitar o acesso dos bebês e crianças bem pequenas à praça, foi construído um portão no muro, facilitando o acesso frequente e permitindo um deslocamento mais seguro e com maior autonomia pelas crianças. Com isso, as brincadeiras e explorações do lado de fora, em um espaço público, passaram a fazer parte das vivências diárias, assim como vários eventos da escola puderam ser realizados ao ar livre, envolvendo toda a comunidade.

O resgate e a manutenção da praça é um compromisso permanente e a sua história é motivo de orgulho para todos os envolvidos neste processo, que nasceu da parceria da comunidade e culminou em um espaço que gera bem-estar social em contato com a natureza. Entendemos que as crianças precisam conhecer o mundo, ampliar experiências, investigar e transformar os espaços e objetos ao seu redor, por isso, na praça, costumamos brincar, promover encontros, fazer piquenique, brincar nas poças de água e comemorar aniversários da escola e demais festejos em grandes momentos de troca cultural.

Desemparedar a infância na escola

[...] a escola precisa fundamentalmente religar os seres humanos e a natureza, sair, desemparedar, proporcionar vivências nos ambientes naturais, aprender com seus seres e processos. É preciso tornar mais verdes todos os ambientes, quebrar a identificação do lugar de aprender com a sala de aula, deslizar do conhecimento exclusivamente racional para a sensibilização, para conhecer com todo o corpo, para o deixar-se afetar na relação de convívio com as demais espécies e seres abióticos. Assim, os(as) educadores(as), as escolas, seus espaços e práticas darão passos no sentido de assumir compromissos com a reversão da dinâmica de afastamento entre pessoas e os ambientes naturais, contribuindo para um melhor equilíbrio entre os direitos humanos e os dos demais seres com quem compartilhamos a vida na Terra. (TIRIBA; PROFICE, 2014, p. 65).

É nesta escola que favorece a relação das crianças com a natureza que acreditamos. Uma escola em que a infância é "desemparedada", e os pátios são esverdeados para que as crianças possam interagir com o meio natural de verdade. A retirada dos pisos de cimento dos pátios externos, a preferência pela terra, pelo tapete de folhas, pelas raízes protuberantes que rompem a superfície, por exemplo, foram escolhas construídas reflexivamente e em coletividade, que marcam a identidade pedagógica da escola, onde a exploração livre na natureza é vista como um direito da infância, que precisa ser assegurado no cotidiano.

O fato de desemparedar as crianças, permitindo a brincadeira ao ar livre diariamente, é muito importante, porém não garante, por si só, a exploração e as possibilidades de ação dos bebês e crianças. O planejamento com intencionalidade na organização dos espaços ofertados, dos materiais disponibilizados, do

É imprescindível que os professores acreditem que o "quintal da escola" é o melhor lugar para o desenvolvimento sadio das crianças e compartilhem com as famílias a importância das vivências do lado de fora. tempo destinado à ação das crianças, juntamente com a mediação e a observação dos enredos brincantes é o que dá sentido e o que vai qualificar a experiência de estar no lado de fora. E, para isso, buscamos

[...] oportunizar às crianças e aos professores vivências de contato, prazer, desafio e encantamento em relação à natureza, possibilitando a geração de uma identidade afetiva com ela e com um modo sustentável de vida para a sociedade planetária. (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 88).

É imprescindível que os professores acreditem que o "quintal da escola" é o melhor lugar para o desenvolvimento sadio das crianças e compartilhem com as famílias a importância das vivências do lado de fora. Estabelecer relações de troca, partilha e pertencimento, com o diálogo permanente sobre a ação de "desemparedar", é fundamental para a constante qualificação na oferta das propostas ao ar livre.

Do encantamento ao cuidado

Como escola, acreditamos e compartilhamos da proposta pedagógica da Educação Infantil da RME-NH, em que a relação da criança com e na natureza é afirmada como um direito das crianças e como possibilitadora de múltiplas aprendizagens. No cotidiano da escola, privilegiamos o tempo para a contemplação e para que as crianças possam estar em ambientes abertos e ao ar livre, nos espaços da escola e da cidade, para descobrir a si e aos outros, em contato com o ar, a terra, o vento e os aromas, tão importantes para a vida saudável (EMEI PROF. ERNEST SARLET, 2020).

Os bebês e as crianças bem pequenas experienciam a natureza com todos os sentidos. Contemplar o belo e apreciar as diferentes formas de vida são ações que as crianças vivem no cotidiano. Explorar os materiais naturais que compõem os pátios, balançar em redes de panos, subir nas árvores, degustar frutas tiradas do pé, brincar com objetos reais, aproveitar a chuva e suas poças e provar os elementos da natureza com todo o corpo são bons exemplos de práticas vivenciadas na escola.

Tendo em vista que só cuidamos daquilo que amamos e só amamos aquilo que conhecemos, consideramos necessário oferecer oportunidade para que a criança aprenda a amar a terra. Dessa forma, é fundamental colocar a criança em contato com a natureza para que, a partir dessa experiência, ela tenha a oportunidade de criar laços com todas as formas de vida, criando uma identidade afetiva com a terra [...]. (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 19).

Ao propor momentos de contemplação, semeamos a noção de preservação e de sustentabilidade que serão refletidas num futuro próximo. Quando o amor é construído por meio das vivências positivas com o meio, a relação de cuidado consigo e com todos os seres se dará naturalmente.

A natureza e seus enredos

Brincar com elementos naturais, na essência, envolve a brincadeira que se constitui e se desenvolve com e na natureza. Quando as crianças brincam em ambientes onde existem diferentes seres, bióticos e abióticos (com vida e sem vida), em um acervo que dá vazão à criatividade e ao jogo simbólico, as relações acontecem com fluidez, pois tudo é passível de investigação, porque na vida sempre há uma novidade. Por isso,

"acreditamos que, se os espaços escolares incorporarem elementos da natureza, o desenvolvimento físico e consequentemente a saúde e o bem--estar das crianças serão fortemente impactados" (BARROS, 2018, p. 80)

Na Educação Infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças abrangem os aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, em parceria entre escola, famílias e comunidade (BRASIL, 2013). As relações e experiências de aprendizagem acontecem em todos os lugares da escola, mas valorizar a natureza como principal cenário brincante é uma escolha que fazemos todos os dias.

Nossa escola vem avançando na promoção da relação das crianças com a natureza e é nessa relação, aproveitando as transformações das estações e a potência da experiência de estar com e na natureza, que buscamos uma Educação Infantil que respeita a vida, em suas diferentes apresentações.

Referências

- BARROS, Maria Isabel (org). **Desemparedamento da infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018. Disponível em https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf. Acesso em: 15 abr 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2009.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013.
- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROF. ERNEST SARLET. **Projeto Político-Pedagógico**. Novo Hamburgo: EMEI Prof. Ernest Sarlet, 2020.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira.
 Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.
- NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. **Organização da ação pedagógica da Educação Infantil:** documento orientador: caderno 2. Novo Hamburgo: Rede Municipal de Ensino, 2020.
- TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. *In*: SILVA, Ainda Maria Monteiro Silva; TIRIBA, Lea (org.). **Direito ao ambiente como direito à vida:** desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.



Por Luciana Amaral

Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo há 15 anos. Cientista Social especialista em Relações Étnico-Raciais e mestranda em Educação.

• EMEI Dona Leopoldina - DRE Pirituba-Jaraguá/2019.

A nossa dança...

Era assim que as crianças da EMEI Dona Leopoldina, no ano de 2019, chamavam a dança que contava a história dos personagens que elas criaram, anunciavam o desejo de jogar, brincar e dançar os personagens que fomos construindo ao longo do processo.

Era quase um "acontecimento" quando nos reuníamos para dançar, pois não havia passos decorados para apresentar, o desafio era realizar sua personagem a cada roda dançada, no caso deuses e deusas, com os movimentos que narravam as histórias criadas.

A dança virou uma brincadeira, já não sabíamos onde começava um ou outro, pois dançar era também brincar, ao mesmo tempo que a criação dos movimentos das personagens era expressão de si, revelava pelos movimentos escolhidos e entre mundos a comunicação entre todos que participavam. Isabel Marques nos questiona, em seu livro ''Dançando na escola", sobre como tornar significativa a experiência de dança na escola.

Longe de ter uma resposta, percorremos um caminho a partir das concepções de uma dança contextualizada, defendida por Isabel Marques, que, como linguagem, pressupõe relação e parte da concepção de criança atual, de seu tempo, o corpo e a criança reais: experienciar, incorporar, ser tomado pela experiência e transformar-se a si e ao mundo.

Conhecendo o jongo

Nossa turma conheceu a trajetória de duas mulheres negras, Dona Ivone Lara e Dandara, a partir do projeto que havia na EMEI, naquele ano, chamado "Mulheres extraordinárias". As crianças apreciaram as biografias dessas mulheres e suas trajetórias.

Dandara foi uma mulher quilombola que organizou, junto com tantas outras, uma das maiores resistências ao sistema colonial, os quilombos, e Dona Ivone Lara é uma das maiores compositoras, cantoras e instrumentistas brasileiras. A partir daí, começamos a realizar rodas de conversas em que as histórias dessas mulheres nos levavam a conhecer a vida nos quilombos, por exemplo, o jongo cantado por Dona Ivone Lara também foi

dançado e cantado nos quilombos aqui no Brasil, aliás ainda ecoam em muitas comunidades de tradição negra. Outra mulher que também conhecemos foi Clementina de Jesus, muito apreciada pelos seus cantos de escravos e outras cantigas populares como "Marinheiro só" que permaneceram no repertório do grupo.

Escolhemos o jongo como expressão musical para nos aprofundarmos, os instrumentos, os cantos chamados de ponto, a organização espacial, a roda circular e os dançarinos no centro, como é estruturada essa dança que podemos chamar de dança repertório. A partir de vídeos, músicas, livros e obras de arte, íamos alimentando nossas rodas de conversas, que ficavam cada vez mais interessantes. As crianças iam estabelecendo relações com nosso próprio tempo e condição. Muitas crianças demonstraram estranhamento quando conheciam o rosto e a imagem das cantoras, chegando a comentar coisas como:

- Prô, ela parece a minha vó!

Conversamos sobre o racismo que essas mulheres sofreram e que ainda acontece em nossa sociedade, muitas crianças reconheceram e puderam compartilhar as experiências que tiveram com o racismo, quando assim desejaram.

Emocionante o relato dos pais sobre como o trabalho repercutiu sobre a imagem das crianças negras, uma mãe nos contou que sempre dizia pra filha que ela era como a mãe, branca, porém a menina passou a corrigir ela e dizer:

− Não, mãe, eu sou negra como meu pai.

A gente continuava a dançar o jongo: montávamos as rodas e ouvíamos os pontos cantados por Dona Ivone Lara, Clementina de Jesus, e o jongo da serrinha, sobretudo. A música "Axé de Yanga", cantada por Dona Ivone, foi a escolhida para a apresentação da dança que fizemos em uma de nossas festas.

Mitologia dos deuses africanos e indígenas

Conhecemos as histórias de Orixás do Sul da África como Nanã Buruku, Obaluaiê e Oxumarê, além de alguns de tradição Egípcia, como deus Rá e a deusa Nuit, e ainda os indígenas de tradição Guarani, como Tupã e Coaraci.

Conversamos sobre as características comuns a esses deuses e deusas e também sobre as diferenças.

Criando os personagens

Essas atividades se repetiram no decorrer do ano para que as crianças pudessem agregar cada vez mais detalhes para suas criações.

Em outro momento, pudemos, a partir de tecidos diversos, incorporar esses personagens, criar os espaços em que as narrativas aconteciam, brincar com esses personagens e colocar em seus corpos essas criações, criando figurinos e cenário para suas personagens. Difícil descrever em palavras o envolvimento das crianças quando fazíamos essa proposta, elas eram tomadas por seus personagens e iam criando cada vez mais características e personalidade.

Outro momento importante foi quando as crianças se pintaram com urucum de uma de nossas árvores, inspiradas nos deuses e deusas que conhecíamos, fazendo saudações com movimentos diversificados.

Foram muitos e diversos personagens, como a deusa da lágrima, do arco-íris, da mata, das flores, do fogo, do vento, entre tantos outros.

As crianças iam construindo seus movimentos à medida que experimentavam vários personagens, iam contando com o corpo no momento da dança o que haviam desenhado em outro momento ou dado forma e volume, como em uma escultura ou desenho dessa personagem.

Criamos também, a partir de materiais que chamamos de não estruturados, acessórios como o "espelho do deus do sol" ou o "cinturão da deusa da chuva", colares e tantos outros adereços que compunham essa narrativa.

Ouvir os diálogos das crianças e ver suas danças acerca de seus personagens, como eram chamados a partir de suas qualidades, era ver a materialização do que eles pensavam a partir da criação e escolha dos movimentos que iam fazendo no decorrer do processo.





Construção da dança

Depois de conhecermos a estrutura do jongo, construímos uma dança que tinha o jongo como referência. Mantivemos o formato de uma roda e de dois dançarinos no centro e decidimos que o que aconteceria ali seria quase um "desafio" entre as personagens que eles vinham criando.

Cada dançarino iria realizar a performance do seu deus ou deusa. Iriam contar com o corpo qual era sua personagem, suas características, agora, transformadas em narrativas corporais.

Embora cada criança já tivesse um repertório de movimento criado, no momento da dança a criança escolhia livremente como dançar, como se expressar e comunicar pelo corpo a história do seu personagem em relação com o colega.

Por isso, podemos dizer que a dança virou uma brincadeira, porque não havia movimentos decorados, mas sim possibilidades de experimentar e criar em seus corpos aquelas personagens, a partir de um trabalho e repertório já conquistado pelas crianças. Cada apresentação era um acontecimento, não havia como repetir a mesma dança, pois ela acontecia a partir do diálogo entre corpos brincantes. O que havia era um contexto bem trabalhado para que as crianças pudessem criar de maneira autoral suas danças.

Essa é a concepção de educação infantil que permeou nosso processo de criação da dança, em que a criança é reconhecida como ser potente, criadora e que pertence ao seu mundo atual, e que, ao se apropriar de sua história, dos saberes produzidos pela humanidade em sua diversidade de narrativas, pode transformar sua própria condição e ser autora de suas danças e brincadeiras!

Referências

BARCELLOS, M. C. Os orixás e o segredo da vida: lógica, mitologia e ecologia. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

PRANDI, R. A mitologia dos orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RUFINO, L. Performances afro-diaspóricas e decolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. Revista Antropolítica, Niterói, n. 40, p. 54-80, 2016.

RUFINO, L. Histórias e saberes de jongueiros. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.

O nascimento de uma escola em tempos de pandemia

Processo e percurso formativo

Por Régis Wagner¹
Darciana da Silva Meirelles²

- 1. Licenciado em Pedagogia. Professor da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, Diretor da EMEI Quero-Quero.
- 2. Licenciada em Pedagogia e Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, Coordenadora Pedagógica da EMEI Quero-Quero.

nascimento, momento em que um novo ser inicia sua vida, traz consigo um forte significado de começos e expectativas do que está por vir. Como será participar do nascimento de uma escola? Por onde iniciar? Qual o caminho a percorrer? A esses questionamentos, com certeza, diversas respostas surgirão e, entre elas, até mesmo receitas. Contudo, aceitar que as respostas ao complexo desafio de viver a experiência inaugural de uma escola podem ser contidas em uma receita iria contra tudo aquilo que acreditamos.

Entendemos que cada escola é um espaço único, pois está inserida em uma comunidade com diferentes culturas e saberes. A questão que nos movia inicialmente era como constituir esse espaço coletivo de vida unindo tantas experiências e crenças diversificadas? Por onde começar? Nosso movimento foi acolher os anseios e pau-

tar nossas ações nos princípios que nos fundamentam e guiam nosso estar com as crianças e famílias. Aqui, apresentamos o processo e o percurso formativo de uma escola de Educação Infantil que iniciou seu atendimento durante a pandemia da Covid-19. Um momento que, por si só, mostrou-se desafiador, ao trazer angústias, medos e perdas em uma dimensão mundial e também em nosso contexto local.

O processo de constituição de uma escola, antes mesmo da construção do prédio físico, nasce do desejo e da esperança de uma comunidade por um espaço de vida coletiva que contemple as necessidades das crianças. Assim, desde o momento em que foi realizada a limpeza do terreno, a vizinhança já criava expectativas sobre o que seria feito nesse espaço. As notícias nos jornais da cidade concretizaram a ideia de que seria uma escola e, assim,

a Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Quero-Quero começou a ser estruturada. A escola recebeu o nome da ave símbolo do Estado do Rio Grande do Sul, remetendo-nos à ideia de estar do lado de fora, em liberdade, premissa para viver uma infância mais saudável.

O projeto arquitetônico foi planejado para atender crianças de zero a três anos, por isso cada espaço foi idealizado a partir das especificidades dessa faixa etária, que se distancia das concepções escolarizantes e se compromete com a garantia dos direitos dos bebês e das crianças bem pequenas. Singularidades que foram consideradas, já que a obra física reflete as concepções pedagógicas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RME-NH. Na EMEI Quero-Quero, o planejamento do espaço físico, realizado pelas secretarias municipais envolvidas, possibilitou um projeto com intencionalidade, visando promover o desenvolvimento infantil e a construção da autonomia ao considerar a dimensão física, o mobiliário e demais possibilidades, tais como equipamentos e materiais que comporiam esta estrutura.

Sabemos que a materialização dos princípios que regem nosso trabalho não é garantida apenas pelo espaço físico, mas pelo modo como o habitamos, que qualificará as experiências nele vividas.

Nesse sentido, buscamos evidenciar como o acolhimento entre os profissionais, a comunidade, as famílias e as crianças deixou marcas que perduram no cotidiano da escola. Assim como a organização da proposta pedagógica de maneira remota, possibilitou tornar visíveis os percursos vividos pelas crianças com a escola, envolvendo as famílias no acompanhamento e testemunho da memória pedagógica que estamos escrevendo.

O princípio de uma escola: construindo caminhos formativos e de acolhimento

A escola iniciou o atendimento às crianças e às famílias durante o período do distanciamento físico, de maneira remota e com um grupo de profissionais totalmente novo no contexto da RME-NH. Por isso, o movimento inicial foi acolher cada pessoa, a fim de aproximar e conhecer a trajetória profissional, para, aos poucos, designar os professores às faixas etárias que melhor se identificam.

O movimento de iniciar uma escola com crianças reais, em meio a pessoas de verdade, é um relevante ponto de reflexão na constituição de uma escola que respeite as infâncias. Acreditamos que, embora seja mais fácil argumentar, é difícil estruturar um trabalho pautado no princípio do acolhimento (STACCIOLI, 2013). Por isso, apostamos em iniciar o método de trabalho indicado por Staccioli com os profissionais que atuam nesse espaço, afinal, aprende-se a acolher quando se é acolhido. Buscamos criar um ambiente no qual as relações fossem permeadas de afeto, respeito, olhar e escuta. Ressaltamos que o acolhimento deve estar presente na organização dos espaços e dos tempos de maneira permanente, para além dos momentos de chegadas e partidas ou quando recebemos alguém pela primeira vez na escola. Dessa forma, desde o início, pensamos em ações de acolhimen-





to com a intenção de que todos pudessem se sentir pertencentes aos processos, criando espaços de escuta e diálogo. Compreendemos que as ações da equipe gestora junto aos profissionais reverberam no cotidiano das crianças, pois "os modos como a escola e a professora olham, escutam, relacionam-se com as crianças, produzem nos pais e nas mães outros modos de olhar, sentir, conversar e dialogar" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 90).

As crianças percebem quando as famílias confiam e se dedicam às propostas feitas pela escola, vinculando-se, interagindo e participando com mais qualidade. Como instituição, buscamos desenvolver constantemente ações de integração, reconhecendo as famílias como parceiras ativas e essenciais na educação compartilhada das crianças. Tanto no período do distanciamento físico como na retomada do atendimento presencial, as famílias são informadas e envolvidas na jornada das crianças por meio de diferentes canais de comunicação. Nesse sentido, a EMEI Quero-Quero priorizou encontros remotos e/ou presenciais de diálogo para ouvir, conhecer e planejar, juntos, algumas ações para resolver possíveis dificuldades, bem como palestras e discussões para esclarecimentos e orientações às famílias sobre o atendimento que estava iniciando.

Outra estratégia foi a celebração dos aniversários dos profissionais da equipe escolar, pois entendemos que esse momento deve ser valorizado. Assim, os aniversários foram lembrados e comemorados por meio de videochamadas, envio de lembranças ao aniversariante e postagem de um cartão nas redes sociais. Esta ação virou uma marca, pois chamou a atenção das professoras, que atribuíram outro significado para a data, e foi ampliada para a comemoração dos aniversários das crianças, com postagens de fotos e felicitações pelo dia. O modo de comemorar revela valores e culturas nas quais estamos imersos, imprime a diversidade cultural que caracteriza essa comunidade e, ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma identidade coletiva, em que todos e cada um se reconhecem. Acreditamos que essas minúcias fazem parte de um currículo que valoriza a vida, pois, ao chegar à escola, assim como as crianças, os profissionais carregam consigo as mais diversas experiências com o mundo.

Ainda realizamos encontros virtuais com o grupo de profissionais, não apenas relacionados ao trabalho, mas como espaços de escuta, principalmente sobre as angústias que o novo contexto significou para a vida de todos. Esses momentos contribuíram para a criação de vínculos e a participação de todos nas propostas e tomadas de decisão.

Assim como foi fundamental propor ações de acolhimento aos profissionais, também planejamos ações para conhecer e nos aproximar das crianças e das famílias. Antes de retornar ao atendimento presencial, em encontros por videochamadas, compartilhamos um vídeo dos espaços da escola com as crianças, as famílias e os profissionais, para que conhecessem e se envolvessem na construção coletiva desse ambiente. As famílias e crianças vibraram, trazendo suas experiências e ideias, sendo possível pensar a escola não apenas com e para os profissionais, mas também com e para as crianças e a comunidade, afinal, esse deve ser um espaço de todos.

As crianças percebem quando as famílias confiam e se dedicam às propostas feitas pela escola, vinculando-se, interagindo e participando com mais qualidade.

Além das ações para implementar uma proposta de trabalho que tem o acolhimento como princípio, foi necessário organizar momentos semanais de reflexão e estudo com os professores e funcionários, em que se explanou sobre as concepções que embasam a proposta pedagógica da Educação Infantil da RME-NH. Para receber esses novos profissionais, o Núcleo de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação - SMED-NH ofereceu encontros formativos para identificar a trajetória de cada profissional e articular suas experiências com os princípios e modos de organização do trabalho pedagógico para essa etapa, uma estratégia que fez a diferença para que fosse possível avançar nas discussões, no planejamento das propostas para e com as crianças e na construção da proposta pedagógica da escola.

Compreendemos a escola como um organismo vivo, que se transforma e se desenvolve continuamente, por isso a formação dos profissionais que nela atua necessita ser organizada e contínua. O professor como pesquisador é uma premissa da Rede Municipal, o que implica, portanto, em uma ação estruturada na nossa escola. Segundo o Documento Orientador da Educação Infantil da RME-NH, o professor, "como investigador do próprio fazer, fecundado em uma dada teoria, institui ações e constrói conhecimentos pedagógicos em diálogo com seus pares e com o quadro teórico" (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 19). Ou seja, nunca cessa o processo de aprendizagem e aprofundamento de seus saberes e de sua prática.

A formação continuada na escola tem como objetivo ser um espaço de constante reflexão que acolhe as necessidades dos professores e a realidade em que estão inseridos e, assim, fomentar o aperfeiçoamento profissional e humano para a qualificação da ação educativa. Na escola, a formação organizada pela equipe gestora se amparou nos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil: Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRA-SIL, 2009), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e Documentos Orientadores da RME-NH - Cadernos 1 e 2 (NOVO HAMBURGO, 2020), em encontros formativos sistemáticos, os quais foram nomeados de "Aprender em Companhia", inspirados na Pedagogia-em-Participação (FORMOSINHO, 2007).

Assim, articulamos as formações com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que foi se constituindo

e sendo vivido em diversos momentos e ações que envolveram a comunidade, as famílias, as crianças, assim como as professoras e as funcionárias da higienização e alimentação, com o pressuposto de que todos os profissionais que atuam na escola são educadores.

Organização das ações: questões acerca do planejamento

Durante o período de propostas remotas, foi preciso ampliar o olhar no sentido de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tornando ainda mais importante o fortalecimento do vínculo. A comunicação foi a ponte entre a escola e as famílias, para que as propostas pudessem chegar até as crianças e fossem por elas vivenciadas.

Os seguintes questionamentos: "as famílias compreendem a proposta pedagógica? Dispõem dos recursos necessários e de um contexto que oportunize as vivências? A partir dos retornos das propostas, como refletir e replanejar sua continuidade?" foram orientadores do planejamento



das ações da escola nesse período. Esta foi uma construção diária, uma constante busca de estratégias para que as propostas evidenciassem o fazer e o agir das criancas.

Nossa metodologia está pautada no desenvolvimento das aprendizagens por meio das vivências cotidianas, por isso, gradativamente, estamos qualificando os espaços, organizando os tempos, considerando cada detalhe relacionado à ação pedagógica com intencionalidade, respeito e atenção às características do desenvolvimento integral das crianças de zero a três anos. Assim, ao planejar a jornada das crianças junto às famílias, foram organizados momentos síncronos e assíncronos, com propostas ao longo de uma semana, conforme mostra o quadro a seguir. Esta organização não pretendeu estabelecer uma sequência ou listagem de atividades a serem realizadas a cada dia, mas teve a intenção de sugerir um ritmo para as experiências cotidianas das crianças em suas casas, a serem vivenciadas de acordo com a possibilidade das famílias, como um convite à exploração, à brincadeira e às vivências com as diferentes linguagens.

Dessa forma, o planejamento considera a relevância de pensar a gestão do tempo, os espaços e materiais, a fim garantir a qualidade das proposições pensadas para e com as crianças. Tempo subjetivo, biológico, das crianças que não possuem pressa e, por isso, precisam ser respeitadas para que tenham oportunidade de explorar, descobrir, aprender, interagir numa atmosfera que valoriza a ação contemplativa que se distancia da cronologia. Espaço que convida, aguça os sentidos, provocativo, que valoriza os interesses, as experiências e o agir das crianças. Portanto, um planejamento que articula conhecimento, saberes e experiências a fim de compor um currículo que acolhe e considera as crianças e condiz com a realidade da Educação Infantil.

O trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas implica ações de cuidado e educação marcadas pela intencionalidade educativa, pelo planejamento e pelos registros, que permitem que os professores compreendam e repensem sua ação continuamente. Por isso, pensamos coletivamente em estratégias para tornar visíveis as aprendizagens das

ORGANIZAÇÃO SEMANAL DAS PROPOSTAS REMOTAS

Segunda-feira

Encontros virtuais: um dia destinado para a realização das chamadas de vídeo com as crianças e famílias, de forma individual ou em pequenos grupos. Restituição das aprendizagens por meio destes encontros e do envio de mini-histórias e outros observáveis.

Terca-feira

Convites do Ateliê Ser Natureza: o Ateliê Ser Natureza convida as crianças à exploração, pesquisa e descobertas durante sua interação com o meio ambiente natural. A criança é considerada não como alguém que está à parte - apenas observador - da natureza, mas como parte dela. Interagir, viver, ser natureza, em momentos síncronos e assíncronos.

Ouarta-feira

Convites das Propostas de Investigação: as propostas convidam as crianças a uma continuidade de pesquisas que ampliarão sua complexidade conforme as investigações forem ocorrendo. O protagonismo, a curiosidade, a escuta da criança e seu interesse norteiam o planejamento do contexto e das sessões. Um conjunto de observáveis, reflexões e pesquisas do professor contribuem para a qualificação das propostas. Ocorreu em momentos síncronos e assíncronos.

Quinta-feira

Convites do Ateliê de Histórias: o Ateliê tem como intencionalidade convidar as crianças à apreciação e à exploração da Literatura, da imaginação e das possibilidades que se encontram nas histórias contadas, lidas, inventadas e imaginadas. A música e o teatro também são vivenciados no Ateliê. Ocorreu em momentos síncronos e assíncronos.

Sexta-feira

Re-Convite e dispositivo brincante: re-convidar as famílias e crianças para participação nas propostas da semana, com o envio de um dispositivo brincante: brincar com cabanas, confecção de brinquedos/binóculos, convites para trava-línguas, brincadeiras com lanternas, água, elementos da natureza.

crianças. Entre trocas e diálogos, concluímos que seria interessante documentar e comunicar os processos vividos durante o semestre a partir de uma narrativa, a qual nomeamos de "narrativa processual": uma documentação composta por imagens, vídeos e escritas, que contemplam experiências das crianças no decorrer do período, visibilizadas por meio das mini-histórias. Uma escrita singular de cada criança, valorizando tanto o que foi proposto para os momentos vivenciados em casa quanto as experiências vividas no espaço da escola.

No acompanhamento dos percursos de aprendizagem das crianças, foram utilizados diferentes registros para comunicar às famílias, como o envio de mini-histórias e informativos semanais via *WhatsApp* e a divulgação no perfil da escola no *Instagram*.

Ao longo do processo, organizamos momentos sistemáticos de estudo e reflexão entre as professoras e a equipe gestora para voltar a olhar os registros, narrar e refletir sobre eles, contrastar com os colegas e com os referenciais teóricos e, assim, dar continuidade e retroalimentar as propostas. Estes momentos antecederam o final do semestre letivo, em que os profissionais envolvidos nos processos das crianças apresentaram registros sobre a jornada, buscando qualificá-la (OSTETTO, 2017).

Assim, os registros são de extrema importância para que os professores se distanciem de um discurso generalista e avancem no sentido de singularizar a reflexão sobre os processos das crianças, dos próprios professores e de toda a jornada. Ainda, é importante ter uma pauta para a observação (FREIRE, 1996), saber o que se quer olhar para tomar consciência sobre a intencionalidade: o que a proposta revela? Quais as aprendizagens por trás das cenas observadas? É preciso ir além do "ver", é necessário interpretar, narrar, sentir com todos os sentidos.

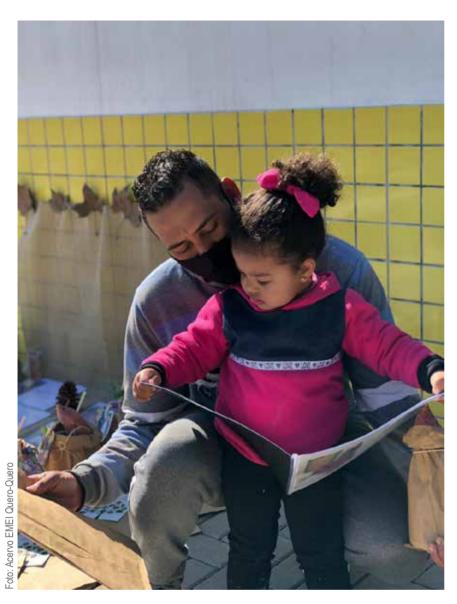
Acreditamos que não é possível separar a avaliação da e na Educação Infantil, que possibilita acompanhar cada criança de forma individual, mas que a considera inserida em um contexto interativo e relacional, o que permite refletir sobre os fatores que viabilizam possíveis processos de qualificação da ação pedagógica.

Assim, nossa escola acredita em práticas que escutem as crianças, respeitem suas histórias e culturas, como um espaço de trocas, com crianças e adultos em relação. Também, entendemos que a documentação dos processos é uma ferramenta para que a criança possa compreender o mundo, revisitar os processos, tanto os seus percursos individuais quanto os da escola, e estabelecer diálogo com as famílias e a comunidade. Por isso, buscamos documentar e tornar visível o nascimento da escola, para que essa construção fosse compreendida para além da estrutura física e trouxesse esperança mesmo ante o momento desafiador que estamos vivendo. Por intermédio desses relatos e de toda a documentação construída, buscamos criar memória do caminho percorrido, dando visibilidade aos processos vividos, uma vez que "não tem vida quem não a explica" (BRUNER, 1997).

Entre dúvidas e certezas: marcas de um percurso

Uma escola de Educação Infantil pública de qualidade implica ações variadas por parte de um coletivo que pensa, reflete e planeja. Percebemos que o mais importante não é o ponto de chegada, mas as aprendizagens construídas durante o caminho.

Assim, nossa escola acredita em práticas que escutem as crianças, respeitem suas histórias e culturas, como um espaço de trocas, com crianças e adultos em relação.



Estar ciente dos processos vivenciados, refletir sobre eles, avaliar e interpretar as etapas dessa construção promoveram significativas experiências, afinal experiência é o que nos passa, o que nos toca (LAR-ROSA, 2015), deixando marcas de um percurso.

Em alguns momentos, foi necessário realizar pausas para redefinir a rota, sentir, atentar-se às minúcias, suspender julgamentos, cultivar a delicadeza dos detalhes, a partir de uma escuta atenta, sensível, acolhedora e respeitosa das necessidades das crianças e profissionais, bem como dos anseios da comunidade. Todas essas ações nos proporcionaram construir uma trajetória sustentada no aprimoramento constante e genuíno da equipe escolar. Essa jornada processual e formativa reafirmou a nossa identidade como escola, que deixa me-

mórias do que e como faz, aproximando os discursos com a prática cotidiana.

Salientamos que não nos referimos a uma nova receita, mas que o processo de dar vida a uma escola está sendo, para nós, uma experiência de aprendizagem muito significativa e que pode servir de inspiração para outros professores e gestores, na busca de alternativas para oferecer uma educação de qualidade, com foco nas crianças.

Referências

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. *In*: MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRUNER, Jerome. Atos de significação. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência.
Revista Brasileira da Educação, ANPED, Rio de Janeiro, n. 19, jan./ fev./mar./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2015.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. **Organização da ação pedagógica da Educação Infantil:** documento orientador: caderno 2. Novo Hamburgo: Rede Municipal de Ensino, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas: Autores Associados, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil. Porto Alegre: SEDUC, 2018.

Reflexões sobre as visitas

O olhar de uma formadora de formadores

Por Debora Cristina Bevilacqua Ollandin Neves

Professora de Educação Infantil desde 2008. Atualmente Coordenadora Pedagógica. Atua como formadora da DIPED – Divisão de Educação Infantil na DRE São Miguel. Formada em Magistério pela EEPSG Plínio Barreto (1990) e Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu em 1994. Especialista em Formação Docente pelo ITEQ/Leste. Cursando Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais/UNICID.

Vamos visitar?

Fui convidada para escrever sobre as visitas às Unidades Educacionais de Novo Hamburgo. Unido ao convite, uma responsabilidade muito grande de compartilhar com vocês uma experiência que não viveram, olhares que não percorreram, pensamentos que não tiveram e conexões que não fizeram. A complexidade deste desafio me fez aceitá-lo.

Tentei recordar meu primeiro sentimento ao aceitar o convite de ir. Duas letras "I" e "R" que unidas à decisão revelaram ações, sentimentos e planejamentos. Os planejamentos estavam muito além das passagens, roupas e malas. O planejamento trazia a antecipação sobre que lugares eu iria visitar, adentrar e observar. Planejar envolvia, desde já, em São Paulo, pensar em boas perguntas para fazer aos profissionais que eu iria encontrar. Planejar envolvia a autorreflexão sobre o que eu compreendo como boas práticas de trabalho com bebês e crianças de 0 a 5 anos.

A partir de algumas conversas com a equipe da Divisão de Educação Infantil (DIEI) de São Paulo, da qual eu fiz parte no ano de 2021, estabelecemos alguns critérios de observação, tais como a arquitetura das escolas para a infância, a organização dos espaços, as interações que se estabeleciam das crianças entre seus pares, entre os adultos, entre os visitantes e com lugares habitados. O então Diretor da DIEI, Cristiano Rogério Alcântara, acrescentou o desafio: o que estes espaços revelam sobre as concepções de criança, infância e educador da primeira infância? O que estes espaços nos dizem?

Seis meses depois da viagem à Novo Hamburgo, seis meses depois da decisão de ir, aceito dialogar com vocês sobre o impacto desta experiência nas minhas ações como formadora.

Volto à pergunta inicial desta nossa conversa: vamos visitar?

Marilena Chaui, em seu livro Experiência do Pensamento: Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty, me inspira:

A experiência é a cisão que não separa – o pintor traz seu corpo para olhar o que não é ele, o músico traz seu corpo para ouvir o que ainda não tem som, o escritor traz a volubilidade de seu espírito para cercar aquilo que se diz sem ele – e é indivisão que não identifica – Cézanne não é a Montanha Santa Vitória, Mozart não é a Flauta Mágica, Guimarães Rosa não é Diadorim. A experiência é o ponto máximo de proximidade e de distância, de inerência e diferenciação, de unidade e pluralidade em que o Mesmo se faz Outro no interior de si mesmo. (CHAUI, 2002, p. 163-164).

Ao decidir visitar a escola, ela não existia para mim, era a cisão entre a minha vivência de estar num Centro de Educação Infantil de São Paulo e o que eu imaginava ser uma escola na zona rural de Novo Hamburgo. A partir do momento em que decido visitar, declaro que estou aberta ao novo, à expectativa do não vivido e do não conhecido.

A primeira Unidade que eu visito é na Zona Rural de Novo Hamburgo. Meu primeiro impacto é que ela não é rodeada de muros altos (as escolas da cidade também têm a mesma proposta de muros baixos), que fazem parte da rotina do lugar em que moro. A área externa é rodeada por uma cerca de arame fino, deixando visível as brincadeiras, as interações, os sorrisos e chorinhos para quem quer que passe por ali e queira parar para olhar e para as pessoas que estão lá dentro olharem para o território que fazem parte e para as pessoas que circulam por ali, compartilhando rotinas. Uma área interna pequena e uma área externa grande. Ao fundo da área externa de terra batida estava a horta e a criação dos animais. Isso mesmo, na escola tinha galinha, galo, pintinho, coelho e as famílias do entorno tinham a chave do quintal e ajudavam a cuidar de tudo nos momentos de férias e finais de semana.

A paisagem da escola mistura-se com delicadeza à paisagem local. A cultura do território prevalece em

cada decisão para compor os diversos ambientes.

A partir deste olhar, passo a refletir sobre os muros altos e cerrados das nossas escolas em São Paulo, que constroem uma narrativa que separa, que distancia, que coloca nossas crianças num lugar diferente do território. Os muros falam que as crianças não possuem um lugar para habitar numa cidade grande. As calçadas, as ruas e todas as interações que poderiam acontecer ali não são mais delas. O espaço confinado, sim. Mas como podemos educar cidadãos conscientes da liberdade se os colocamos presos? Sem a visão da vida lá fora?

Na mesma escola, me encanto com a descoberta de um lugar com fogo de chão e fogão à lenha. As crianças cozinham batatas, batata doce, mandioca no fogo de chão nos dias mais frios e fazem chá no fogão à lenha, com as ervas que colhem da horta. A "atividade"? Sentar junto, comer junto, se aquecer e conversar. Tem aprendizagem melhor para a infância?

Em São Paulo, estamos começando a pensar nas construções de novas Unidades Educacionais planejadas para os bebês e crianças viverem suas experiências da infância. A arquitetura dialoga com as aprendizagens. Em Novo Hamburgo, pude visualizar e compreender melhor esta proposta. Escolas térreas, rodeadas de áreas verdes e entradas convidativas para se adentrar no lugar da infância.

Stela Barbieri, em seu livro "Território da Invenção: Ateliê em Movimento" fala sobre a "investigação com afeto". A arquitetura de algumas escolas permitia e incentivada, sinalizando sem palavras, que os espaços fossem habitados pelas crianças. Um espaço central, coberto, porém com entradas de luz natural, com mesas para que as crianças pudessem interagir entre os amigos e amigas da própria turma ou de turmas diferentes, favorecendo as interações multietárias. Aprender a reconhecer quando gostariam de se sentar ali para comer facilitava a alimentação tranquila e incentivava a independência. Próximos ao refeitório, estavam o tanque de

Como organizar os ambientes? Primeiramente, por meio de uma observação criteriosa, planejada e intencional das crianças.

areia, brinquedos e espaços para a leitura, incentivando que a criança pudesse decidir o que fazer e para onde ir ao terminar de comer.

As salas tinham portas abertas tanto para a área interna como para a área externa, materializando a palavra "acessibilidade" para os diversos ambientes e brincadeiras planejadas intencionalmente.

Nestas salas, materiais estavam disponibilizados para favorecer a brincadeira. A intencionalidade da(o) professora(or) tonava-se visível por meio da observação das interações entre pares que se estabeleciam, da investigação e curiosidade das crianças e das histórias que imaginavam viver naquele espaço.

Stela Barbieri nos ajuda a compreender que "espaços habitados por aquilo que acreditamos revelam marcas da nossa vida". Os estudos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo incentivaram as escolhas pedagógicas que compunham os ambientes.

Como organizar os ambientes? Primeiramente, por meio de uma observação criteriosa, planejada e intencional das crianças. O que elas nos dizem através das brincadeiras que organizam? O que os seus diálogos nos revelam? Que indícios trazem seus movimentos? O que seus olhares procuram?

Os materiais são os objetos em si e as materialidades são as potências que os objetos revelam. Trabalhar a partir do conceito de materialidade é planejar o que os objetos podem vir a ser quando em interação com os bebês e crianças.

Ao ocupar estes espaços, elas se relacionam com as materialidades, assumem o que querem fazer e constroem investigações que duram o quanto acham necessário, pois sabem que sua permanência ou modificação será sempre dialogada.

Por isso, "a duração de certas investigações não cabe dentro do tempo do relógio" (BARBIERI, 2021, p. 33). A relação que as crianças constroem com a brincadeira e o tempo é diferente da do adulto. A(o) professora(or) precisa construir um conceito de "tempo perene" isto é, que permanece por um determinado período.

Paulo Miklos e Arnaldo Antunes, na canção "*Tem-po*" poetizam sobre este conceito:

Imagens das Unidades de Educação Infantil de Novo Hamburgo

















Fotos: Luciana Dias Simões

"Será que a cabeça
Tem o mesmo tempo que a mão?
O tempo do pensamento,
O tempo da ação
Será que o teto tem o mesmo tempo que o chão?
O tempo de decompor...
O tempo de decomposição
Será que o filho
Tem o mesmo tempo que o pai?"

E eu acrescentaria: será que o bebê e a criança têm o mesmo tempo da(o) professora(or)? O mesmo tempo da escola?

Um questionamento que precisamos nos fazer com urgência na nossa rotina pedagógica: Qual é o tempo que rege esta rotina? O tempo da criança ou o do adulto? Se for o do adulto, precisamos estudar e promover mudanças.

Nas visitas também aprendi que a entrada da Unidade Educacional precisa ser acolhedora e convidativa tanto para quem é trazido para este espaço, como para quem traz. Como ocupar o espaço da entrada, tornando-o "um elo afetivo entre a pessoa e o lugar"? (BAR-BIERI 2021, p. 34). O diálogo com aqueles que levam as crianças até a escola, com aqueles que aguardam a criança chegar aos seus cuidados precisa ter "convites específicos que, de alguma maneira nos predispõem a certos comportamentos e movimentos".

A que queremos convidar aquele que chega?

Podemos criar boas expectativas ou incentivar boas lembranças para quem chega à escola?

As narrativas pessoais estabelecem um diálogo entre o tempo vivido, as experiências que modificam e o espaço que provoca aprendizagens.

Após três dias de visitas às Unidades de Novo Hamburgo, nos reunimos para uma roda provocativa de reflexões. Educadoras e educadores dialogando sobre o que foi mais significativo durante a visita e reflexões a partir de olhares compartilhados. O registro é sempre uma temática sensível para mim, gosto de estudar sobre este assunto. Ao ler alguns registros, senti falta de escritas que revelassem toda a potência do que havia me impactado. Ao falar sobre isso, nessa roda, as projeções formativas das profissionais de Novo Hamburgo neste sentido também foram compartilhadas conosco, demonstrando que sempre temos pontos para aprimorar.

Compartilhei com vocês as reflexões que mexeram mais com as minhas concepções. Eu fui pra longe. Porém,

estas narrativas podem se compor nos nossos territórios. Acredito que é importante saber o que, para que e para onde olhar para compormos nossas próprias narrativas com os diferentes lugares que possam nos auxiliar a construir escolas melhores para nossos bebês e crianças.

A partir das boas perguntas que foram planejadas com antecedência, pude dialogar com coordenadoras(es) pedagógicas(os), professoras(es), diretoras(es) e com as crianças que foram me auxiliando a compreender como o meu repertório de boas práticas pedagógicas humanizadas podem dialogar com os ambientes intencionalmente planejados. As conexões entre o meu repertório e o que eu estava vivenciando foram se estabelecendo. Atualmente, ao visitar as Unidades Educacionais como formadora da Divisão Pedagógica — DIPED de São Miguel, posso ampliar os olhares de gestores e professores diante de diferentes possibilidades de organização dos espaços externos e internos.

Não estamos trazendo modelos, mas possibilidades que inspiram. Recentemente, fui à uma escola do território junto com outras Coordenadoras Pedagógicas. A Unidade que fomos visitar tem uma prática muito potente e articulada com os princípios delineados no Currículo da Cidade: Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. Uma das Coordenadoras compartilhou o quanto a estratégia desta visita foi importante para ela: um pouco de tristeza, por ter de pensar que sua Unidade ainda precisa caminhar bastante na formação continuada para oferecer às crianças experiências provocativas e inspiradoras e, ao mesmo tempo, motivada por estes olhares compartilhados a organizar pautas formativas com objetivos desafiadores, porém possíveis de serem atingidos. E, o principal, ao voltar à sua Unidade Educacional, foi caminhar por ela procurando enxergar as potências do lugar habitado, não com a perspectiva do que estava faltando, mas sim, com o olhar do que poderia ser.

Acredito na inquietação pedagógica.

E, então, vamos visitar?

Referências

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção:** ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

CHAUI, Marilena. **Experiência do pensamento:** ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019.

As galinhas e dois quintais

uma troca entre professoras e crianças do CEI Dom José Gaspar e da EMEI Prof. Alceu Maynard de Araújo

Por Sara Mendes de Siqueira¹, Sidnéia de Jesus Xavier Nogueira²

- 1. Pedagoga, professora desde 2010 para turmas de Ensino Fundamental I e II. Atua como professora de Educação Infantil na EMEI Prof. Alceu Maynard de Araújo desde 2017. Ganhadora do Prêmio "Professor em Destaque" da SME/SP no ano de 2020, com o Projeto "Primeiro Acampadentro do Alceu: do fogo nascem os sonhos". Pesquisadora de experiências das crianças nos quintais naturais e culturais. Criadora do perfil @sobrecriancasequintais no Instagram.
- 2. Pedagoga e pós-graduada em Educação Infantil com dezessete anos de docência, sendo treze, no CEI Dom José Gaspar. Estuda e pesquisa constantemente sobre escuta das crianças em suas múltiplas linguagens.

registro que vocês lerão a seguir poderia ter muitos temas: as descobertas de um Mini Grupo I sobre animais que nascem de ovos, as aves do nosso Quintal, galinheiro e crianças na perspectiva do cuidado, formação continuada de professoras, enfim, esse relato permite múltiplas abordagens. Mas o que queremos falar mesmo é

sobre encontros. Encontros que chegam e transformam, que nos permitem sair do nosso "quadrado", que criam vínculos e que unem apesar da distância. Vamos falar do encontro de duas professoras que amam o que fazem e suas práticas, e o encontro entre as vivências das crianças de um Centro de Educação Infantil – CEI parceiro e de uma Escola Mu-

Criança do CEI Dom José Gaspar



nicipal de Educação Infantil – EMEI da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O primeiro encontro, o das professoras Sidnéia e Sara, se deu em um Grupo de Estudos sobre Carta de Intenções, que teve início em março de 2021, sendo orientado pela Professora Ana Barbara dos Santos, com a participação de mais ou menos dez professoras, de diferentes segmentos da Educação Infantil de São Paulo e de outros estados. No decorrer dos estudos do grupo, trocamos as Cartas de Intenções que havíamos escrito no primeiro semestre para as turmas das quais somos regentes. A experiência de troca foi muita rica, pois possibilitou observar e contribuir de forma coletiva com a escrita do gênero e identificar semelhanças nas intenções e projetos que já estivessem em curso. E, nesse contexto, o encontro das professoras se abre para outros. Vamos conhecer um pouco mais sobre a história das instituições e das turmas envolvidas.

O CEI Dom José Gaspar está localizado na Vila Morse, Zona Oeste da Cidade de São Paulo. Sua administração e funcionamento ocorrem em parceria entre o Colégio Santo Américo e a Prefeitura de São Paulo/ Secretaria Municipal da Educação, estando vinculado à Diretoria Regional de Educação Butantã. Já a EMEI Professor Alceu Maynard de Araújo é uma Unidade Educacional da rede direta sob administração da Prefeitura de São Paulo, vinculada à DRE Ipiranga. Localiza-se no Bairro do Bom Retiro, região central do Município de São Paulo. Como é possível observar, não havia condições objetivas que viabilizassem um "encontro" entre as professoras e as crianças das Unidades em questão.

Mas a formação e o estudo nos abrem tantas portas e possibilidades de desbravar novos caminhos que foi por meio desse encontro que se tornou possível. Em nossa orientação, em dupla, para revisitação e troca de nossas cartas de intenções, a Professora Ana Barbara identificou semelhanças entre as experiências que estavam sendo vivenciadas pela turma de MGI da Professora Sidnéia e do projeto já institucionalizado na EMEI Prof. Alceu Maynard, que faz parte do planejamento da turma de Infantil I, sob regência das professoras Elaine e Sara. A partir daí, começa a se constituir o segundo encontro, o das vivências e pesquisas das crianças.

Retomando o percurso dos projetos, as crianças do MGI A do CEI Dom José Gaspar começaram a manifestar suas curiosidades em saber quais animais nascem de ovos, após a participação na roda de história, na qual a Professora Sidnéia apresentou às crianças o livro "Assim como você" (VAN GENECHTEN, 2018). Na história, em determinado trecho, surgem uma galinha e seus pintinhos. E então, esta história começa a ganhar vida no mesmo dia.

À noite, naquele mesmo dia, ao realizar as trocas no grupo de estudos citado anteriormente, a professora Sidnéia compartilhou as falas das crianças do MGI A, que conta com crianças de 2 e 3 anos. Segue algumas dessas falas:

"Como o jacaré nasce do ovo? Ele é tão grandão!" – Ana Luiza.

"É só o pintinho que nasce do ovo." – Matheus.

"Não é só o coelho que coloca ovo?" – Laura.

A professora Sara, que também faz parte do grupo de estudos citado, de imediato compartilhou a experiência de sua EMEI, com crianças de 4 e 5 anos. A referida EMEI tem um projeto institucional sobre aves, pois conta com um galinheiro e muitas aves visitantes em seu

Um Quintal que se abre cada vez mais, para além dos muros e de territórios físicos. Essas crianças estão tendo a oportunidade de interagir, socializar, experienciar e brincar junto às crianças menores do CEI Dom José Gaspar, resultando em um aprendizado mútuo para os grupos.

Quintal. A professora Sara falou sobre o projeto que foi estruturado em 2019, embora as galinhas já façam parte do Quintal da EMEI há muitos anos, e que passou a compor o Projeto Político-Pedagógico da Unidade. Sugeriu então contribuir com o envio de vídeos e propostas de interação com os quais as crianças tinham se envolvido bastante durante as experiências no ano de 2019, presencialmente, e as que estavam iniciando em 2021, a partir do atendimento híbrido, junto de suas parceiras da EMEI, as professoras Elaine Santana e Ivaneide de Souza, esta última regente de uma turma mista. A professora Sara estava em atendimento remoto, e as professoras Elaine e Ivaneide, no atendimento presencial.

A professora Sidnéia compartilhou um pouco mais sobre o projeto desenvolvido com as crianças do CEI, que partiu, também, de muitas conversas que deram início ao projeto com as crianças do MGI, "O mistério do ovo". É um tema que despertou o interesse natural das crianças por animais e acreditamos que, mesmo com a pandemia, seria possível realizar ricas propostas usando plataformas multimídia. De acordo com o Currículo da Cidade, que ressalta a importância das interações, compreendendo-as como um dos eixos fundamentais para a Educação Infantil:

Enquanto convivem com crianças da mesma idade e de idades diferentes, sob a atenção e orientação da(do) educadora(or), os bebês e crianças ampliam as suas experiências. Ao conviver com crianças, elas vão aprendendo a dividir, a esperar a vez e a brincar juntos. (SÃO PAULO, 2019, p. 70).

Foi por meio das interações que estavam sendo realizadas entre as crianças em atendimento remoto e presencial da EMEI Prof. Alceu Maynard de Araújo, com o compartilhamento de vivências presenciais no Quintal, que passamos a compartilhar para além da EMEI, com as crianças do MGI do CEI Dom José Gaspar. As crianças da EMEI abraçaram a causa com muita alegria e disposição, enviaram alguns vídeos mostrando como é o galinheiro da escola e os lugares inusitados que as galinhas colocam ovos. As crianças demonstraram muita segurança e pertencimento a um lugar cheio de vida e que possibilita experiências ricas, de contato com a natureza. Um Quintal que se abre cada vez mais, para além dos muros e de territórios físicos. Essas crianças estão tendo a oportunidade de interagir, socializar, experienciar e brincar junto às crianças menores do CEI Dom José Gaspar, resultando em um aprendizado mútuo para os grupos. Acreditamos que é fundamental valorizar as expressões das crianças reconhecendo que são crianças ativas, que exploram, investigam, ou seja, que desempenham um papel de protagonismo, importante na aprendizagem e no cotidiano. De acordo com o livro de Projetos Pedagógicos na Educação Infantil:

Os projetos são valiosos porque imprimem na ação pedagógica do educador infantil a possibilidade de superação da dicotomia entre o cuidado e a educação, já que são elaborados a partir de objetivos que explicitam essa relação tênue e frágil, a qual precisa ser rompida e superada. Os educadores de crianças pequenas precisam ser



Crianças da EMEI Alceu Maynard instrumentalizados para compreender a potencialidade de seus pequenos alunos e com ela poderem intervir adequadamente. (BARBOSA; HORNS, 2008, p.73)

As crianças do MGI A ficaram encantadas com os vídeos enviados pelos colegas que estão distantes, mas que puderam estar perto por meio do uso da tecnologia. Perceberam que uma das crianças falava em espanhol, pois a comunidade atendida pela EMEI Prof. Alceu Maynard conta com muitos migrantes de países da América do Sul. As crianças do MGI logo perceberam a diferença. Após assistirem aos vídeos, foi realizado um momento coletivo para reconstituição das narrativas da experiência, organizando as ideias, formulando conceitos, fazendo comparações e relações com as informações. Diante disso, percebemos a riqueza dessa troca para o conhecimento de si e do mundo.

Os vínculos foram se fortalecendo e a troca foi ganhando espaço para experiências e transformações que possibilitaram muitas descobertas. Partindo destas trocas de muitas conversas e das curiosidades das crianças acerca da vida dos animais que nascem de ovos, principalmente das galinhas. O MGI seguiu investindo em pesquisas que os levaram a desvendar o universo dos animais ovíparos e a acompanhar as suas transformações até a fase adulta, sempre com muita ludicidade. Seguiram um processo de investigação, usando diversos meios de pesquisas, como os vídeos enviados mostran-

Crianças da EMEI Alceu Maynard





do como as galinhas vivem, do que se alimentam, os lugares inusitados que colocam ovos, as diferentes cores delas, os cuidados necessários e o essencial: as interações (uns dos eixos principais da Educação Infantil).

Levamos sempre em consideração as curiosidades e os interesses das crianças, pois acreditamos que a curiosidade diante da busca de respostas para suas inquietações e o levantamento pessoal de hipóteses ajudam no surgimento de projetos contextualizados com assuntos que são importantes para todos no grupo, pois as crianças falam sobre o que lhes interessa e, assim, validam saberes. Acreditamos que nossas crianças precisam de professores(as) engajados(as) e não apenas executores e transmissores de atividades prontas.

Na segunda etapa dessa troca, as crianças do MGI A compartilharam o que descobriram e o que investigaram com muito entusiasmo. Gravaram vídeo de agradecimento às crianças da EMEI Prof. Alceu Maynard por sua partilha, mostrando cada etapa durante todo o processo investigativo e o que descobriram, por exemplo, a existência de um ovo azul e a descoberta de que para cada tipo de ovo faz-se necessário um ninho com particularidades diferentes.

Acreditamos que esta troca de experiências trouxe riquíssimas oportunidades para ambos os grupos envolvidos, proporcionando verdadeiras aprendizagens significativas, por meio de um encontro improvável, possibilitado pelo uso das tecnologias. Para nós, professoras, foi uma oportunidade de ressignificar nossas práticas a partir dos desafios colocados por esse novo momento que a pandemia nos impôs, a partir do acompanhamento totalmente remoto e híbrido de nossas crianças. Mesmo com as importantes reflexões sobre o uso de telas pelas crianças, nossa escolha foi usá--las como suporte para nossas intervenções, permitindo que as crianças se colocassem como protagonistas nesse processo e não como meros espectadores. E é desse modo que queremos deixar abertos os caminhos para mais trocas de experiências, para o diálogo entre CEIs e EMEIs, entre bairros próximos e distantes. São Paulo é uma cidade enorme, mas queremos e podemos

diminuir as distâncias e proporcionar os encontros das mais diversas formas. Num próximo momento, com o controle da pandemia, quem sabe ele possa se dar presencialmente, não é mesmo? Vamos construir juntas e juntos mais uma etapa desse encontro que fez tanto sentido para crianças e professoras.

Referências

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

BARDANCA, Ángeles Abelleira; BARDANCA, Isabel. Os fios da infância. São Paulo: Phorte, 2018.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda:** por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia.** São Paulo: Paz e Terra, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade. São Paulo: SME/COPED, 2019.

VAN GENECHTEN, Guido. Assim como você. Campinas: Casa Cultural, 2018.

Crianças do CEI Dom José Gaspar



Os desafios do atendimento remoto na creche

Estratégias para o acolhimento durante a pandemia da COVID-19

Por Regina Joelma Stumpf

1. Licenciada em Formação Pedagógica para Docentes. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, Coordenadora Pedagógica da EMEI A Bela Adormecida.



partir do trabalho desenvolvido nos anos de 2020 e 2021 pela Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI A Bela Adormecida, do Município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, pretendo refletir sobre os desafios e caminhos percorridos durante a pandemia da Covid-19. Serão apresentadas algumas estratégias realizadas pela escola, na qual atuo como coordenadora pedagógica, que buscaram uma maior aproximação com a comunidade escolar, em decorrência do distanciamento social e da necessidade do atendimento remoto na creche.

Não foram somente as crianças, famílias e responsáveis que precisaram aprender a lidar com os desafios que este tempo impôs. As professoras e demais profissionais da escola também tiveram de administrar sentimentos de medo, ansiedade, frustrações, perdas e superações, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Muitas crianças iniciaram sua vida escolar em 2020, o que significou pouco ou nenhum contato com a escola, já que vivenciaram menos de um mês de adaptação e acolhimento presencial. Outras crianças ingressaram pela primeira vez na escola no ano de 2021, quando

nenhum contato presencial ocorreu inicialmente devido ao agravamento da pandemia. A vida escolar diante do contexto pandêmico mudou. As experiências interativas e vividas na coletividade precisaram de uma pausa. A escola se apresentava agora em um novo formato, passando a fazer parte da vida dos bebês e das crianças bem pequenas, a distância.

Considerando que o trabalho na Educação Infantil é pautado pela parceria, confiança mútua e pelo afeto na relação criança - família - escola, significou um grande desafio planejar e efetivar ações de acolhimento e adaptação ao ambiente escolar, de modo remoto, com bebês e crianças bem pequenas.

Até então, não havíamos imaginado que recursos tecnológicos e digitais de comunicação como o *Whatsapp*ou *Google Meet* seriam meios utilizados para estabelecer e manter vínculos e realizar propostas com e para as
crianças na creche. Nesse tempo de distanciamento, em
que a tecnologia possibilitou o contato e o estabelecimento de vínculos, a escola também se transformou e passou
a ser percebida para além do espaço físico já conhecido.
Foi necessário criar um ambiente tecnológico e virtual
que respeitasse a singularidade das crianças, o contexto
em que estavam inseridas e a disponibilidade das famílias, numa relação de cumplicidade.

As professoras, simultaneamente, tiveram de aprender a usar as ferramentas tecnológicas, muitas vezes desconhecidas, como aliadas das práticas pedagógicas que consideram o interesse e as necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas, valendo-se de todo o cuidado para não expô-las excessivamente diante das telas. Ao planejar remotamente, precisaram eleger propostas significativas, marcadas pela intencionalidade e continuidade e com materiais disponíveis nos contextos familiares, buscando articulá-las às experiências concretas da vida cotidiana e à exploração e aprendizagem por meio das múltiplas linguagens e dos conhecimentos dos diferentes campos. Propostas e investigações que envolvessem crianças e adultos e favorecessem a ação autônoma das crianças.

Assim, nossa escola precisou se reorganizar para continuar fazendo parte da vida das crianças e famílias através das telas. Até a chegada da pandemia, os grupos de *WhatsApp* não eram utilizados como meio de comunicação com a comunidade escolar. Com a imposição

do distanciamento social, foi preciso repensar esta escolha e flexibilizar as estratégias para estabelecer contato. Combinações claras quanto ao uso dos grupos das turmas foram realizadas e retomadas sempre que necessário. Informações, relatos, imagens, vídeos e propostas, observando um cronograma semanal, foram enviados e compartilhados através de um meio ágil e eficaz de informar, comunicar e envolver.

As famílias foram localizadas e comunicadas sobre a organização do atendimento para este período. No entanto, isto não implica dizer que todas participaram expressivamente das propostas remotas. Entre as razões para a não adesão encontram-se as mais diversas: a falta de acesso às tecnologias, o fato de as crianças ficarem sob os cuidados de outras pessoas e o pouco tempo disponível dos familiares ou dos responsáveis pelas crianças para participarem ativamente das propostas.

Entendendo a Educação Infantil como um direito dos bebês e das crianças bem pequenas, durante esse tempo, a equipe escolar investiu em ações e estratégias de estabelecimento e manutenção de vínculos, para que não se perdesse totalmente o contato com as crianças e suas famílias ou responsáveis. Ao mesmo tempo, cercou-se de todo o cuidado para não se tornar invasiva: planejando e refletindo constantemente, compartilhando as reflexões com o coletivo da escola, buscando conhecer a realidade dos contextos familiares, entendendo que a participação nas propostas é sempre um convite e um diálogo com as famílias e não apenas uma tarefa a ser realizada sem significado para as crianças.

Apesar dos preparativos para começar o ano de 2021 presencialmente, os planos precisaram ser adiados e, mais uma vez, nos deparamos com o inesperado. Todo ano letivo inicia com uma entrevista realizada pelas

Entendendo a Educação Infantil como um direito dos bebês e das crianças bem pequenas, durante esse tempo, a equipe escolar investiu em ações e estratégias de estabelecimento e manutenção de vínculos, para que não se perdesse totalmente o contato com as crianças e suas famílias ou responsáveis.



professoras com as famílias ou responsáveis e que antecede o ingresso da criança na escola. Trata-se de um momento muito importante em que professoras, familiares ou responsáveis se conhecem e trocam informações, e a escola tem a oportunidade de apresentar sua proposta pedagógica. Estabelece-se uma relação de parceria no que se refere ao cuidado e à educação das crianças.

No entanto, houve a necessidade de as entrevistas, até então sempre realizadas na escola, ocorrerem de forma virtual. Não se tratava de algo tão

simples. Pessoas que estavam se vendo pela primeira vez através de um computador ou celular precisavam conversar sobre o contexto familiar e as peculiaridades da criança, sem saberem o momento em que iriam se conhecer pessoalmente, devido às incertezas do cenário. Foi preciso transformar a distância e a impessoalidade em um momento de escuta, trocas e acolhimento.



Não bastassem os desafios e as incertezas até aqui enfrentados, passadas as entrevistas virtuais, é também chegado o momento de as professoras conhecerem as crianças. Lembrem--se que estamos falando de bebês e crianças bem pequenas, uma etapa da vida na qual os vínculos e as descobertas ocorrem a partir das interações e experiências corporais. As professoras começaram a planejar a melhor maneira de iniciar um contato com os pequenos. Diferentes propostas foram pensadas para que pudessem se conhecer e se familiarizar, por meio de vídeos, fotos, histórias, músicas, brincadeiras e encontros virtuais pelo *Google Meet*. O que inicialmente parecia ser um obstáculo foi acolhido pelas crianças de uma forma positiva e, diante do novo que se apresentava, demonstraram curiosidade, espontaneidade e alegria em conhecer as novas professoras.

Ao longo destes quase dois anos, a parceria com as famílias continua sendo fundamental, pois é pela disponibilidade delas que os encontros online com as crianças se tornam possíveis e que há a concretização das propostas sugeridas. Um adulto disponível na organização dos espaços, tempos e materiais que não é a professora, mas que se sensibiliza ante a proposta por ela planejada e sugerida, reconhecendo a creche como um lugar de interações, brincadeiras e descobertas também por meio do mundo virtual.

Para tornar as propostas mais potentes e ao alcance de todos, complementando os encontros online, surgiu a ideia de kits confeccionados pelas professoras das turmas e enviados para casa ou disponibilizados para retirada na escola, observando todos os cuidados sanitários. Estes kits continham riscantes, elementos da natureza e materiais não estruturados, que ganharam vida nas mãos das crianças, apoiando-as em suas pesquisas, investigações e brincadeiras.

Os registros efetuados pelas famílias ou responsáveis possibilitaram a interpretação das ações das crianças para que as professoras pudessem propor a continuidade das investigações, o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens e a manutenção dos vínculos.

No entanto, perguntas surgiram com relação à avaliação das crianças: como elaborar o parecer descritivo de uma criança cujas aprendizagens e desenvolvimento neste período de distanciamento, por motivos diversos, não pôde ser acompanhado de maneira próxima pela professora? E, mesmo quando as crianças participaram das propostas e suas famílias enviaram registros da ação das crianças, como realizar a leitura e a interpretação destes registros, entendendo-os como recortes da percepção dos adultos envolvidos?

Para auxiliar nesta escrita, as professoras produziram um processo documental de cada criança, tornando possível acompanhar seu desenvolvimento com mais atenção e preservando a sua individualidade. Este documento oportunizou à professora observar, analisar e registrar as suas percepções a partir das interações e reações das crianças com relação ao cotidiano e às propostas. O envolvimento das crianças no decorrer do processo foi documentado e os pareceres descritivos foram elaborados a partir desses registros que contavam deste tempo e de cada criança.

Felizmente, desde maio de 2021, a escola passou a atender presencialmente as crianças em grupos menores, em um dos turnos, respeitadas as orientações sanitárias e pedagógicas. Observando a nossa realidade, não houve a necessidade de fazer um escalonamento para o atendimento de todas as crianças, com exceção de uma turma e apenas por um breve período.

A escola retornou diferente, cercada de cuidados e protocolos necessários, adaptando-se aos novos tempos e trilhando um caminho nunca antes percorrido. O atendimento remoto continuou acontecendo para as famílias que optaram por esse formato, cabendo às professoras gerenciar os diferentes grupos em atendimento presencial e remoto, o que exigiu de todos os envolvidos cautela, persistência, planejamento e muitas reflexões.

Aos poucos, as demais crianças retornaram presencialmente e, de acordo com as suas necessidades e com a possibilidade da escola, a ampliação para o turno integral passou a acontecer. As famílias estão se sentindo mais seguras diante dos protocolos adotados, bem como das mudanças no cenário nacional, em razão da expansão da vacinação para adultos e crianças.



Foto: Acervo EMEI A Bela Adormecida



Diante de tantos desafios que este período ainda nos convoca a refletir, foram relatadas algumas das ações desta escola para continuar garantindo a experiência da Educação Infantil a suas crianças. Representa, também, a caminhada de toda uma Rede Municipal que, a partir de muitas trocas e reflexões, foi trilhando um caminho inusitado, procurando amenizar os impactos da pandemia em sua comunidade escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL A BELA ADORMECIDA. **Projeto Político-Pedagógico.** Novo Hamburgo: EMEI A Bela Adormecida, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho:** Educação Infantil. Porto Alegre: SEDUC/UNDIME, 2018.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil: documento orientador: caderno 2. Novo Hamburgo: SMED, 2020. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/smed/cadernos-rede-municipal-ensino. Acesso em: 15 mar. 2022.

NOVO HAMBURGO. Secretaria de Educação. **Reorganização da oferta da Educação Infantil:** caminhos para encontros com as infâncias durante a Pandemia Covid-19. Novo Hamburgo: SMED, 2020. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1c8_CYUooZUmpKcqb9zK7yH7OL64Vi77p/view. Acesso em: 15 mar. 2022.



(Re)Habitar a escola

Acolher, escutar e viver

Por Marcela Juliana Chanan

Pedagoga, Arte Educadora, Especialista em Educação de 0 a 3 anos com aperfeiçoamentos no campo da Psicanálise e Formadora de Professores. Atua há 17 anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental I com experiências em escolas particulares, quintais brincantes, espaços culturais e atualmente na rede pública como Professora de Educação Infantil. É idealizadora do blog Cultura Infantil.

• CEI Jardim Hercília - DRE Penha/2020.

uase um ano com as escolas fechadas e, na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2021, houve a reabertura das Unidades Educacionais com o atendimento presencial de 35% da capacidade total de crianças. Mesmo com um plano para o retorno, faltava-nos a vacinação, com isso dúvidas, inseguranças e medos surgiram: Como estariam as crianças depois de tanto tempo em isolamento e diante desse cenário com perdas de familiares? Como seria esse retorno com um protocolo desafiador no atendimento das especificidades da educação da primeiríssima infância¹? Sem respostas, foi preciso viver, descobrir caminhos, criar estratégias e possibilidades seguras ressignificando as ações pedagógicas na tentativa de garantir as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Reorganização

Sou professora de módulo, no Centro de Educação Infantil - CEI Jardim Hercília, localizado na Vila Nhocuné, zona leste da cidade. Nesse início de ano, assumi uma regência temporária de um Minigrupo II, com seis crianças de três anos, uma sala extra criada durante a situação de pandemia para conseguir atender todas as

famílias que demonstraram interesse no retorno presencial, originalmente as crianças faziam parte de outras turmas com outras professoras. Também não estávamos com o quadro completo de professoras, muitas estavam em atendimento remoto devido a comorbidades.

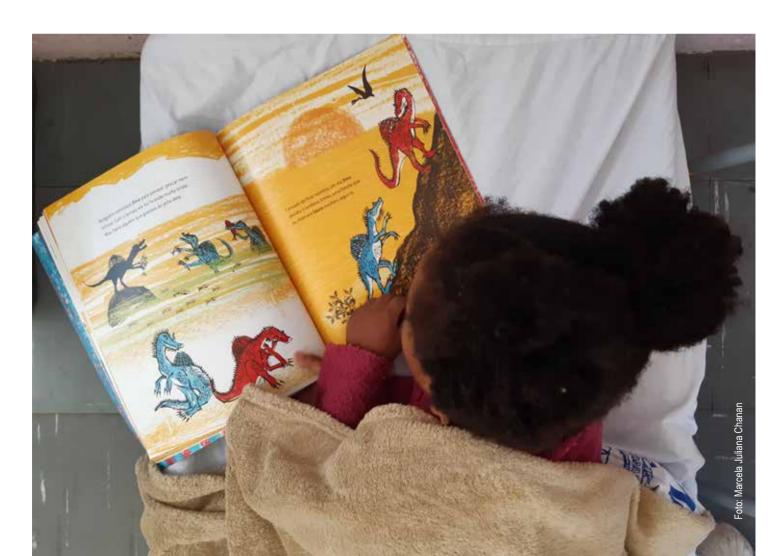
O retorno se deu fragmentado, entre idas e vindas por afastamentos do grupo todo devido a suspeitas da COVID-19, recesso, ausências, greve e desistência de uma criança, e, no fim do semestre, a entrada de outra do Minigrupo I com dois anos. Porém, manter a continuidade das propostas, sem perder de vista a carta de intenções, elaborada entre observações e escuta ativa em relação ao que as crianças me mostraram como interesse e possível potencial de aprendizagens, foi o que deu sentido e significado. Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido com as crianças como guias do meu planejamento, no centro do processo educativo, por isso os caminhos foram construídos juntos, entre narrativas infantis e docentes, a essência da carta se manteve, no entanto, houve modificações no percurso decorrentes das experiências cotidianas em que as crianças dão pistas de como desejam seguir com suas investigações.

A escola já não era mais a mesma, juntos recriamos e habitamos os espaços deixando marcas e histórias de uma infância cheia de vida, de desejos, de medos, de emoções, de encontros e encantamentos cotidianos. Observar e viver junto esse movimento foi o que me motivou a acreditar que era possível e necessário, embora complexo, estar dentro do CEI com as crianças. Enquanto diziam que elas estariam com perdas irreparáveis, sem minimizar os efeitos da pandemia para o desenvolvimento infantil, talvez esperasse receber crianças apáticas, de repente me deparei com a potência da infância pulsando em corpos desejosos de viver e narrar experiências, crianças plenas em descobrir e explorar.

Estar na escola e viver esse cotidiano com experiências significativas foi o grande objetivo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, a partir do acolhimento, de observações e de uma escuta sensível, atenta e aberta (da fala, dos gestos e das expressões de todo o corpo).

Criei propostas considerando a diversidade de tempos, espaços e materialidades para atender os ritmos e as singularidades. Não me prendi aos horários da linha do tempo, apenas aos marcos de alimentação e sono, as manhãs aconteciam conforme observava as necessidades do grupo naquele dia, pois nem sempre eram as mesmas, e o próprio clima também influenciava nas decisões e escolhas, já que passávamos a maior parte do tempo do lado de fora e a Unidade amanhecia molhada com frequência devido ao sereno da madrugada.

Iniciamos a jornada com a marcação dos espaços usando tatames, algumas mesas (pois não há espaço suficiente para uma mesa para cada criança dentro da sala, as mesas são coletivas) e kits individuais, o que durou por certo tempo, pois não foi possível manter o interesse e o envolvimento das crianças com um pote de brinquedo por muito tempo, no caso do CEI, por período integral (10h). Então, em parceria com a professora Lucimeire Silvestre, do período da tarde, com a qual dividi a sala, tentamos criar estratégias para atender às necessidades das crianças com segurança e nos comprometemos a higienizar diariamente as caixas com materiais de uso exclusivo do nosso grupo, deixando em quarentena o que era necessário. Isso para poder



proporcionar experiências com qualidade, pois as crianças precisam de quantidade e diversidade de materiais, precisam de autonomia e protagonismo para escolher o que desejam usar e como, nesse caso, considerando cada uma no seu espaço delimitado com possíveis aproximações seguras.

Nesta reorganização, tomei a decisão de qualificar a estética de toda a sala referência com ações que estavam ao meu alcance, de forma progressiva e sempre em diálogo com minha parceira de sala:

- tirei os brinquedos de plástico excessivamente coloridos, sem qualidade, velhos e que não contemplavam os princípios éticos, estéticos e políticos (DCNEI, 2010), ao meu olhar sem potencial de aprendizagem;
- tirei outros materiais desnecessários, nos comprometemos a levar de casa alguns materiais de largo alcance e juntamos com outros materiais que havia na Unidade;
- tirei móbiles feitos por adultos, plástico do mural, plástico autoadesivo das paredes, adesivo de personagens do banheiro, revestimentos de caixas com papel brilhante ou personagens, espelho com borda de plástico autoadesivo;
- troquei as mesas que eram com a superfície toda colorida por mesas com a superfície neutra;
- baixei todo o material ao alcance das crianças e tentei deixar os materiais em caixas que melhor possibilitavam a criança ver o que tinha dentro (uns cestos pretos de carga de fruta que uma professora doou para escola).

A estética do ambiente tem uma linguagem visual, o que pode torná-lo confuso e estressante. Se o espaço é educador, precisamos ter clareza das nossas escolhas para compor os ambientes. Com essa reorganização, optamos habitar as paredes com as produções das crianças e juntas nos fortalecemos em relação a essas escolhas, orientadas também pelo Currículo da Cidade². Essa foi a parte que dependia apenas de nossa ação guiada por concepções, estudos e reflexões, porém há necessidade de compra de mobiliário e novos materiais, por exemplo, que depende de um investimento da Unidade e muita burocracia.

A escola já não era mais a mesma, juntos recriamos e habitamos os espaços deixando marcas e histórias de uma infância cheia de vida, de desejos, de medos, de emoções, de encontros e encantamentos cotidianos.

Experiências

Como as crianças aprendem com o corpo todo, as experiências que contemplaram as múltiplas linguagens favoreceram as diversas formas de expressão. Enquanto brincavam e interagiam (mesmo que com certo distanciamento e cuidados), desenvolviam aspectos cognitivo, afetivo, físico, social e emocional. Nesse sentido, os contextos de aprendizagem organizados com e para as crianças nesses meses foram vivências com pintura, desenho, construção com diversos materiais, modelagem com massinha e argila, colheita de materiais da natureza, corpo e movimento, leitura e manipulação de livros. Além de diversas brincadeiras criadas por elas mesmas com as sombras, os pneus, os bambolês e os vários tipos de pega-pega. Em nenhum momento houve a necessidade de usar o recurso da televisão, pois não existiu diálogo com os contextos propostos.

Entende-se por experiência as vivências que façam sentido para as crianças, onde estejam ativas em suas pesquisas, explorações e sintam-se tocadas pelas provocações. Quando conseguimos propor um contexto de aprendizagem em que elas se mostrem curiosas, interessadas, envolvidas em participar e criar suas formas de interagir com os materiais, espaços e tempos com autonomia, podemos observar que estão de fato vivendo experiências, pois podemos propor e não fazer sentido para criança e ela até mexer nos materiais, estar no espaço, mas não viver experiência alguma.

² Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019



Cuidar, Educar e Acolher

As conversas sobre o coronavírus e os protocolos aconteceram no cotidiano, sempre que necessário retomava a necessidade de atenção sobre os espirros, limpar o nariz, manter as canecas de beber água cada uma no seu pote, o uso do banheiro, lavar as mãos, a interação sem abraços ou sem muita proximidade do rosto do outro e sem brincadeiras de se agarrar.

Sempre com atitudes acolhedoras: o olhar, a fala, os gestos, o tom de voz, as palavras, o corpo todo disponível. O cuidado e o acolhimento não tiveram "hora" para acontecer, foram ações educativas e permanentes no fazer docente, momentos privilegiados de construção de vínculo, segurança e confiança com as crianças no cotidiano.

Ler e manipular livros

A leitura de histórias aconteceu diariamente no momento do descanso, o grupo gostou muito de ouvir histórias e pediam para ler repetidas vezes. Também exploraram alguns livros com autonomia se colocando como leitor e recriando as narrativas, às vezes até recontavam para os próprios colegas, as preferidas foram: Wilson e o Passagarto, O Ratinho, O Morango Vermelho Maduro e O Grande Urso Esfomeado, A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho e Sai da Lama Jacaré. Depois, em outras remessas novas (por motivo de quarentena), havia outros favoritos. No fim do semestre, estavam encantados com O Chapeuzinho Vermelho e O Lobo e os Três Cabritinhos, da coleção Disquinho, que eu colocava para ouvirem enquanto estavam deitados na cama.

Durante as manipulações, aconteceu de alguns livros rasgarem ou amassarem as páginas. Nas primeiras vezes, as crianças se mostraram apreensivas para me contar e, um dia, quando ninguém assumia quem rasgou, uma criança me perguntou: "Mas você não vai brigar comigo?", e eu disse: "Não, me conta como aconteceu". E assim conversamos no coletivo que era preciso tomar cuidado ao folhear os livros, ter delicadeza (elas gostavam dessa palavra), pois pode acontecer de rasgar conforme o uso, o importante era avisar, mostrar para podermos consertar. Aqui estabeleci uma relação de cumplicidade.

Brincar do lado de fora!

O espaço externo tem prioridade nos protocolos de volta às aulas. Então, o grupo esteve a maior parte do tempo do lado de fora, mesmo nos dias frios e úmidos.

Começamos o ano com o parque lacrado, grama alta e sem tanque de areia, aos poucos a direção conseguiu a poda, depois a reorganização dos funcionários para higienização dos brinquedos e, próximo ao término do semestre, a manutenção da areia. Para brincar no tanque de areia, cada sala com seu kit, juntei algumas coisas de casa sem uso, como colheres, embalagens, coisas de cozinha reutilizáveis, garrafas plásticas cortadas ao meio para fazer funis, garrafinhas de iogur-

te, e tive a ideia de verificar com a direção se havia na Unidade objetos usados da cozinha separados para descarte, e encontramos canecas, potes, pratos, copo e tampa de mamadeira para reaproveitar.

Conforme essas conquistas foram alcançadas, as crianças vibravam de alegria e suas aprendizagens se tornavam mais potentes.

A exploração desse espaço foi progressiva (também devido às limitações mencionadas), começou mais tímida, com medo e, aos poucos, com acompanhamento, incentivo e confiança, as crianças foram cada vez mais se sentindo capazes em relação ao movimento corporal, por exemplo, era comum ouvir: "Não consigo!", e eu respondia: "Consegue sim, vai, estou aqui pertinho se precisar". E assim foram conhecendo suas potencialidades e limites ao subir, descer, escalar, se pendurar, balançar, correr etc. Brincaram com liberdade, imaginação e contato com a natureza (terra, areia, água, plantas, gravetos, pedras, insetos etc.), sensibilizando todos os sentidos, ampliando e enriquecendo suas experiências. Os gravetos se tornaram protagonistas de muitas brincadeiras de faz de conta: guardávamos uma coleção em uma caixa nomeada "Caixa da natureza", lá ficava tudo que as crianças encontravam no espaço externo e queriam deixar na sala para brincar. Uma mãe contou, durante a reunião de familiares, que o graveto foi parar na casa dela, e o filho demonstrou muito apego por ele, era um dos brinquedos preferidos.

Modelar

A massinha foi um material com o qual brincaram bastante, principalmente de fazer comidinhas, as crianças usaram panelinhas, palitos, garfinhos e forminhas, mas também criaram famílias de bolinhas e de cobrinhas, brincaram de esconder os dedos e as mãos, chegando até a fazer esculturas. Por isso, decidi lhes apresentar a argila, um material natural e com novas possibilidades. Inicialmente, trouxe de casa uma argila terracota para cerâmica até que a Unidade comprasse outra.

Vivemos um percurso curto, mas o suficiente para as crianças começarem a observar e questionar as diferenças entre massinha e argila, como a textura, a temperatura, o cheiro, a secagem e a possibilidade de levar para



casa no fim do semestre. Nas experiências com a argila, coletamos materiais naturais pelo parque, como gravetos, pedras, sementes, folhas, e as crianças criavam suas composições da forma como queriam, não ensinei como modelar a argila, apenas orientei em relação a amassar bem para depois modelar.

As argilas secas permaneceram na sala, apoiadas em um vão que divide a sala e o banheiro, habitando nosso espaço até o fim do semestre.

Construir

Os materiais que favorecem os jogos de construção foram muito procurados, mas tínhamos poucas materialidades e muitos brinquedos de plástico industrializados. Aos poucos, proporcionei às crianças o contato com diferentes materialidades que são potentes para essas construções efêmeras, pois se transformam no que quiserem, como castelos, pistas, montanhas, casas, comidas, torres, objetos, e quando terminam a brincadei-



ra, recolhem e guardam tudo nas devidas caixas. Nessa experiência, elas mesmas dão forma aos seus pensamentos, com autonomia, autoria e protagonismo: criam hipóteses, testam, observam, investigam, inventam, expressam, descobrem e colocam em ação todos os seus saberes articulando várias linguagens.

Busquei o que havia na Unidade, solicitei a compra de outros e, enquanto não foi comprado, eu e minha parceira levamos de casa. As bolachas de madeira foram da poda realizada na escola, outros elementos da natureza foram coletados, e as latas de leite doadas da cozinha.

Pintar e desenhar

As marcas gráficas das crianças são singularidades e cheias de expressão e movimento. Logo nos primeiros dias de retorno, preparei um contexto de pintura. As crianças se mostraram eufóricas com o uso da tinta e, durante a experimentação autônoma, permaneceram envolvidas e concentradas em seus gestos e sensações.

Entre vivências dentro e fora da sala, as crianças pintaram, desenharam, brincaram e imaginaram em um caminho de descobertas e criação com as linguagens entrelaçadas.

Uma das aprendizagens foi gostar de suas próprias marcas e valorizar as investigações, superando estereótipos, como elas mesmas defendiam: "Jacaré precisa ser verde!", ao ver uma das crianças fazer roxo, ou limitações dos usos dos suportes, riscantes e ferramentas, foi comum ouvir: "Professora, pode fazer assim?", ou mesmo um olhar lançado a mim esperando um direcionamento e eu entregava um sorriso ou uma palavra acolhedora: "Vai, faz, pode fazer do seu jeito", pois não tem certo ou errado, não deve haver medo de a professora não gostar. O olhar docente pesquisa sobre como as crianças interagem com o contexto e a mediação, valoriza a produção infantil, fortalece as ações ao invés de engessar na perspectiva do adulto.

As produções foram expostas nos murais e promoveram observações, memórias e conversas entre as crianças, por exemplo, quando uma criança faltava e olhava a pintura/desenho no mural, percebia que não tinha participado e dizia: "Ah, também quero!", assim planejava mais momentos com a mesma produção para que todos participassem com outras ações. O que habita-

va a parede fazia sentido, tinha um significado, portanto era visível o quanto se sentiram valorizadas e pertencentes àquele espaço e grupo, o que fortaleceu a identidade coletiva e individual. Mesmo dentro do coletivo, percursos individuais foram vividos e diversas investigações guiaram as propostas que foram sendo criadas conforme a observação e a mediação docente.

Entre as descobertas, pintar e desenhar por cima da pintura realizada em dias anteriores, reaproveitando a produção e ainda brincar com ela, depois de habitar as paredes, foram momentos preciosos de alegria e novas possibilidades nas vivências com a arte.

O grupo participou bastante da preparação e da organização das propostas, como me ajudar a colar um papel para pintura na parede ou no chão, separar os pincéis, carregar as tintas no cesto para o lado de fora etc.

Tanto nas experiências com a natureza quanto com a argila e as tintas, a questão de se sujar apareceu, elas traziam essa preocupação e eu as tranquilizava dizendo que tudo bem. Afinal, elas observavam que eu me sentava no chão,

colocava a mão na tinta, na argila, na natureza, me sujava junto e não me importava. Não deixamos de brincar, explorar e viver por sujar a roupa, o tênis, o chão da sala etc., as crianças aprenderam que se sujar ou molhar faz parte!

Essas vivências do 1º semestre foram marcantes dentro deste contexto de pandemia, estar diariamente com crianças ativas em uma relação de confiança, desconstruindo certezas estereotipadas e proporcionando uma infância livre, feliz, valorizada em suas iniciativas, pensamentos, gestos, singularidades, ritmos, diversidade, expressões, criações e pesquisas.

Fazer parte desse percurso e nutri-lo foi um imenso prazer! ■

Referências

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

SÃO PAULO (Municipio). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019.





Olhares compartilhados no cotidiano da escola da infância

Ressignificando a prática pedagógica no período de distanciamento social

Por Cristiane Hauschild dos Santos¹, Daiana Michele dos Passos²

1. Especialista em Educação Infantil. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, Coordenadora Pedagógica na EMEI Pica-Pau Amarelo, Novo Hamburgo, RS. 2. Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, Diretora na EMEI Pica-Pau Amarelo, Novo Hamburgo, RS.

omos professoras da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH), no Estado do Rio Grande do Sul, e atuamos na equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Pica-Pau Amarelo¹. Atualmente, a escola atende cento e dez crianças, de um a três anos de idade.

Foi em meio a incertezas que marcaram o período de distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19 que eu, Cristiane, recebi o convite feito pela diretora Daiana e iniciei na função de coordenadora pedagógica nesta nova escola, com uma proposta, até então, pouco conhecida por mim e com um grupo de professoras com o qual não tinha contato. Naquele momento, durante o primeiro semestre do ano de 2020, devido ao distanciamento, a escola centrava suas propostas em manter o vínculo com as crianças e famílias remotamente.

Para iniciar a aproximação também remota com os profissionais da escola, coordenação pedagógica e direção, em parceria, pensamos em formas de conhecer o grupo e as concepções existentes, assim como detalhes e especificidades da organização do atendimento da escola por meio do planejamento de contexto, que estava no início de sua implementação. Iniciamos, então, o estudo sobre essa modalidade de planejamento mais amplo, feito de forma bastante detalhada, com pontos de atenção para cada organizador da vida cotidiana, considerando a realidade das crianças e da comunidade e as necessidades do atendimento de maneira remota. Com essa forma de planejar, buscamos organizar os espaços da sala referência, pensar nos materiais disponibilizados às crianças e organizar os tempos da jornada na escola. Além disso, é imprescindível organizar as Microtransições (chegadas, deslocamentos e despedidas) e as Atividades de Atenção Pessoal (alimentação, higiene e descanso)². Assim, o planejamento de contexto orienta as ações da professora, evidenciando sua intencionalidade na organização do cotidiano.

Para tal, investimos em encontros semanais entre o grupo de professoras e a equipe gestora, para revisitar e compartilhar os registros do planejamento de contexto. Dessa maneira, foi possível compreender a forma como planejavam as propostas, pois, como coordenadora pedagógica, até então, não havia presenciado o dia a dia na escola. E, o mais importante, foi possível perceber e contribuir com aspectos que precisavam ser refletidos para qualificar o cotidiano vivido por professoras e crianças, ao tomar consciência dos seus fazeres, interpretando em grupo seus próprios registros.

O intuito de mencionar a importância do papel da coordenação pedagógica no acompanhamento e na formação permanente das professoras da nossa escola não poderia ser descrito sem nos referirmos ao papel da direção, pois acreditamos na gestão compartilhada entre a equipe, que assume a especificidade das diferentes funções, porém articuladas e em cooperação. Acreditamos que a parceria da equipe gestora amplia possibilidades e contribui para o trabalho da escola como um todo. Sustentadas por essa perspectiva, realizamos uma gestão pedagógica e administrativa refletida e compartilhada, entendendo que, assim, o caminho trilhado pelas professoras se qualifica com mais potência.

Uma proposta pedagógica que orienta o trabalho e evidencia as crianças

Como escola que trabalha para o bem-estar das crianças, acreditamos e compartilhamos da proposta pedagógica da RME-NH, que expressa a trajetória reflexiva sobre as concepções e as práticas desenvolvidas na Educação Infantil e propõe um caminho de aprimoramento a ser percorrido como Rede. Por mais que a escola tenha sua própria identidade institucional e suas especificidades pedagógicas, a proposta como um todo fundamenta-se nas Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMO-SINHO, 2017), com o foco do processo educativo

l A escolha e a nomeação para o exercício da função de diretor(a) das escolas na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo é realizada a cada quatro anos, por eleição direta entre professores, funcionários, responsáveis e estudantes acima de 16 anos, que votam em candidato(a) com estabilidade no magistério público municipal e efetivo na escola há mais de seis meses. Após eleito, o diretor indica para a função de coordenação pedagógica um(a) professor(a) efetivo na Rede Municipal, que possua graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Supervisão Escolar.

² Essa organização educativa está expressa no Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo.

voltado às crianças. O Documento Orientador da Educação Infantil da RME-NH orienta e busca induzir práticas e ações pedagógicas que têm como princípio a escuta das crianças, ao assumir que, ao longo dos anos, consolida "uma prática educativa cujo foco é a criança, ou seja, uma proposta que escuta e respeita os tempos das crianças e oferta a elas oportunidades de brincar, interagir, viver e investigar o mundo". (NOVO HAMBURGO, 2020, p.12).

Partindo dessa premissa, durante o período de distanciamento social, fomos propondo à equipe de profissionais da escola - que envolve as professoras, estagiárias e funcionárias - encontros formativos semanais, bem como momentos de formação específicos por turma. Na RME-NH, utilizamos a Plataforma *Google Workspace for Education*, com a ferramenta do *Drive* compartilhado entre as profissionais

como forma de nos mantermos mais próximas, e o *Google Meet* como ferramenta rotineira dos inúmeros encontros remotos de planejamento e estudo. Podemos dizer que o período de propostas remotas foi uma experiência delicada e desafiadora, mas nos manteve conectadas e nos provocou a repensar nossa forma de organização e muitas de nossas práticas. Esse tempo foi precioso para aperfeiçoarmos o modo de trabalho desenvolvido na escola e aprofundarmos o estudo do Documento Orientador da Educação Infantil da RME-NH, que traz as concepções e os princípios nos quais acreditamos e que sustentam nossas ações como escola.

A vida cotidiana é o fio condutor para a organização das ações pedagógicas e é através do olhar e da reflexão sobre o que é vivido na escola que o acompanhamento pedagógico se efetiva. Olhar atentamente e reconhecer as interpretações de cada professora sobre esse cotidiano nos proporciona



compreender suas concepções, processos e necessidades, sendo possível planejar a continuidade da formação a partir das especificidades encontradas. Foi assim, observando, refletindo e, após, relançando os aspectos importantes, que utilizamos o precioso tempo de planejar para acompanhar cada professora na turma e individualmente.

A reflexão individual e coletiva como estratégia do acompanhamento pedagógico

Ao reconhecer os diferentes processos de aprendizagem e as concepções das professoras, uma das estratégias formativas foi acompanhar cada profissional de forma individualizada. Nesses momentos, a partir da análise das documentações produzidas por elas, foi possível contribuir para ampliar seus repertórios e qualificar suas ações nos diferentes momentos do cotidiano.

Coletivamente, fomos detalhando cada elemento estruturante do contexto. Muitos pontos já vinham sendo discutidos pelo grupo de professoras, mas outros tantos ainda necessitavam ser estudados, debatidos e repensados. Estávamos no início do percurso, com alguns conceitos sendo equivocadamente utilizados. Percebemos que muito mais do que mudanças de nomenclaturas, reconhecer a visão de criança e o papel do professor em que acreditamos é condição para efetivar os avanços tão necessários e qualificar nossas ações.

Acreditamos que pensar o contexto de uma escola nos mais variados aspectos e em toda sua complexidade é um exercício permanente em que os assuntos estudados precisam emergir da própria prática, em benefício das crianças e do respeito aos seus modos singulares de ser e aprender. Precisamos desconstruir o que já não está coerente com nossas concepções, para construir nossas escolhas pedagógicas com mais foco e intencionalidade. Ao compartilhar práticas e reflexões (OLIVEIRA-FOR-MOSINHO, 2017) umas com outras e com a coordenação pedagógica, as professoras reforçam suas poten-

cialidades e têm a oportunidade de repensar aspectos a partir do que as próprias colegas apontam. E, assim, de forma respeitosa e tranquila, fomos, aos poucos, construindo um modo de fazer, fruto de um grande aprendizado pessoal e profissional, pois tornar visível o trabalho realizado e compreender a importância de um olhar compartilhado é um grande exercício para toda a equipe que exige tempo e persistência.

Um ponto fundamental para aprimorar a prática e oportunizar a qualificação da ação pedagógica são as leituras compartilhadas de materiais específicos e de referência para o estudo em grupo. Para cada investigação que estava em curso com as crianças, as professoras foram convidadas a fazer a leitura de textos específicos sobre o assunto para, assim, ampliarem o olhar sobre as possibilidades de continuidade e aprofundamento da investigação. Para um professor desenvolver uma escuta atenta e perceber a sutileza da ação da criança ao brincar com a formiga no quintal da escola, como nos mostra o registro fotográfico, houve um investimento nos estudos que embasam a proposta Criança e Natureza na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Um professor reflexivo e investigador de seu fazer se constitui em diálogo com seus pares e com o quadro teórico que sustenta sua prática. Percebemos, de um modo geral, que a prática da leitura precisava ser constantemente instigada para se tornar mais frequente e constituir um hábito entre o grupo. Assim, elegemos leituras mais objetivas em certas situações; já em outros momentos, livros completos para serem discutidos em grupos de estudos, com foco mais específico em alguma necessidade ou interesse das professoras, das turmas ou das investigações que estavam sendo realizadas.

Para cada investigação que estava em curso com as crianças, as professoras foram convidadas a fazer a leitura de textos específicos sobre o assunto para, assim, ampliarem o olhar sobre as possibilidades de continuidade e aprofundamento da investigação.

Acreditamos que todos os profissionais envolvidos na jornada das crianças na escola são educadores e, de acordo com a especificidade de sua função, cuidam e educam com fundamental importância.

O acompanhamento pedagógico ocorre diariamente, pelo olhar compartilhado entre a coordenação pedagógica e as professoras nos momentos de planejamento semanal e também pela escuta do cotidiano, quando a coordenação pedagógica acompanha as professoras ao longo da jornada, auxiliando e refletindo em parceria. Reconhecemos que é nos detalhes da prática cotidiana que o fazer pedagógico ocorre realmente. Partindo dos diferentes momentos vividos com e pelas crianças e das observações decorrentes desses momentos, buscamos realizar um trabalho de coordenação que busque a reflexão e a qualificação constante das ações conjuntas entre as professoras e toda a equipe escolar.

Acreditamos que todos os profissionais envolvidos na jornada das crianças na escola são educadores e, de acordo com a especificidade de sua função, cuidam e educam com fundamental importância. Por meio de um trabalho intencionalmente articulado entre os profissionais, buscamos e construímos possibilidades para pensar coletivamente na proposta pedagógica viva da escola. Como exemplo, os momentos de alimentação necessitam ser compreendidos e discutidos em conjunto com as profissionais merendeiras, que também precisam refletir e participar ativamente desses momentos; o planejamento de propostas com tinta e argila precisa considerar o envolvimento das funcionárias responsáveis pela limpeza e sua importância no fazer pedagógico.

Percebemos ao longo do tempo que é necessário proporcionar espaço e tempo para que as professoras, em companhia, realmente compreendam os motivos de suas escolhas pedagógicas e saibam argumentar o porquê de realizar sessões em pequenos grupos de crianças ou de documentar o cotidiano das crianças e adultos na escola, por exemplo. Na prática, é necessário compreender para modificar; é preciso observar, registrar e refletir para transformar o cotidiano. Dar visibilidade à criança, escutar suas narrativas e vê-la como sujeito de direitos,

capaz e potente, na companhia de adultos interessados e companheiros de descobertas e aprendizagens é, sem dúvida, parte estruturante de todo o processo educativo na escola da infância.

Referências

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PICA-PAU AMARELO. Projeto Político-Pedagógico. Novo Hamburgo: EMEI Pica-Pau amarelo. 2020.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil: documento orientador: Caderno 2. Novo Hamburgo: SMED, 2020. Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/smed/cadernos-rede-municipal-ensino Acesso em: 15 abr. 2022.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. Reorganização da oferta da Educação Infantil: caminhos para encontros com as infâncias durante a Pandemia Covid-19. Novo Hamburgo: SMED, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1c8_CYUooZUmpKcqb9zK7yH7OL64Vi77p/view Acesso em: 15 abr. 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, set./ dez. 2017.



os: Francisca Sandra de Lima

As crianças como protagonistas no ato de criar imagens

Enxergar os espaços, relações e cotidiano pelos olhos das crianças.

Por Caroline Gusmão Figueira Santesso

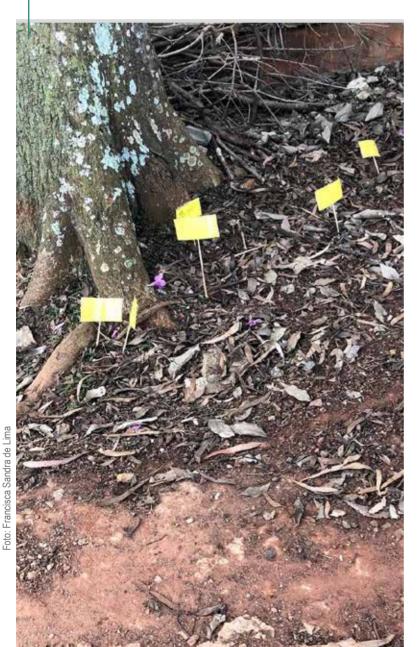
Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Responsável pelo perfil @pelos.olhos.das.crianças (Instagram).

• EMEI Profa Eudóxia de Barros – DRE Jaçanã-Tremembé/2019.



maioria dos educadores de hoje não teve acesso na infância a smartphone com câmeras de boa resolução, não é verdade? Alguns tiveram acesso a câmeras digitais, e uma boa parte lembra bem das câmeras analógicas, seus filmes fotográficos e suas esperadas revelações. Por isso, é bastante compreensível que muitos de nós não tivemos a experiência de fotografar na infância. Afinal, um filme de 36 "poses" precisava ser muito bem planejado para registrar todo um evento ou passeio. Pensando no ambiente da escola então... O acesso à fotografia era ainda mais difícil e acontecia normalmente uma vez no ano, quando se fazia o tradicional registro de turma! Sendo assim, tanto em casa como na escola, era o adulto que detinha o poder da câmera fotográfica e escolhia como fazê-lo.

Girassóis -J.M. 4 anos



Porém, com o avanço da tecnologia, essa realidade mudou muito nos últimos anos e o ato de fotografar está muito mais acessível e democrático. Algumas redes sociais atualmente são baseadas em compartilhamento de fotos e vídeos, e talvez por isso a fotografia tem sido uma linguagem cada vez mais popular. Mas, afinal, qual o espaço das crianças no uso dessa linguagem? O acesso e o uso das câmeras chegaram até as crianças assim com chegaram para os adultos?

Em relação à produção cultural, vivemos em um momento singular. Durante o último século, as pessoas tiveram, em relação às linguagens midiáticas, papel passivo de recepção daquilo que os detentores das mídias produziam. Com o avanço das mídias digitais, atualmente, qualquer um, incluindo os bebês e as crianças, pode fotografar, filmar, gravar, editar, mixar, compartilhar. A produção cultural, facilitada pelo acesso dessas tecnologias, ganha novas possibilidades, ampliando ainda mais as linguagens de comunicação e expressão. Por isso, "se antes foi fundamental formar para a recepção, agora é imprescindível formar também para a emissão e produção criativas". (SÃO PAULO, 2015, p. 20)

Nas escolas de Educação Infantil, os registros fotográficos feitos pelos professores estão muito presentes e garantem a documentação do percurso individual e coletivo. E porque não deixar que as próprias crianças *também* façam registros do cotidiano, contribuindo na composição desse processo? Segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana:

Bebês e crianças são sujeitos potentes que expressam em todas as suas ações aquilo que vão aprendendo sobre o mundo que os cerca. São, por isso, produtores de cultura constituídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se de diferentes linguagens). (SÃO PAULO, 2015, p. 54).

Como adultos que não viveram a experiência de fotografar quando criança, é compreensível que não façamos esse movimento de forma natural com os pequenos. Mas é fato que a tecnologia avança rápido

e também precisamos permitir e incentivar o contato das crianças com os recursos tecnológicos disponíveis.

Considerando, claro, os recursos midiáticos disponíveis na Unidade Educacional e os que podem ser adquiridos (aqui vou me restringir a falar somente de câmeras fotográficas que também estão embutidas em celulares), é preciso pensar no quanto e como as crianças serão protagonistas na ação de fotografar, considerando o conceito de Larrosa Bondía (2002, p. 21) sobre experiência: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca".

Às crianças, pouco adianta o avanço da tecnologia em relação à variedade e à disponibilidade de câmeras fotográficas, se estes aparelhos não estão em suas próprias mãos.

Então, com o desejo de estimular o acesso das crianças ao ato de fotografar e poder compartilhar esses olhares, criei, em 2020, um perfil chamado "Pelos olhos das crianças", nas redes sociais Facebook e Instagram, para receber e mostrar fotos feitas por meninas e meninos de diversas idades, condições sociais e localidades. Queria ver o que fotografavam as crianças pequenas e grandes. Moradoras de diferentes lugares do Brasil e do mundo, vendo-o em toda sua grandeza pelos olhos de pequenos fotógrafos! A proposta é que os registros feitos pelas crianças sejam enviados por suas famílias com o intuito de compartilhar seus olhares, tendo o consentimento da família e da própria criança autora. Sempre que autorizada, a publicação inclui o nome, ou iniciais e ainda algum comentário feito pela criança que complementa sua intencionalidade.

As primeiras fotos recebidas e publicadas me deram mais certeza de estar no caminho certo para dar voz às crianças por meio de imagens. Estava chovendo em São Paulo, e a proposta foi uma foto da chuva! Recebi então, duas fotografias: uma de um desenho que estava no quintal e havia molhado com a chuva e outra do chão com uma parte do rejunte molhado. A criança escolheu registrar o efeito da chuva! Além do mais, o enquadramento ficou muito interessante. A foto foi tirada bem de perto, mostrando as texturas do piso! O chão que pisamos todos os dias, visto de uma forma tão próxima e até poética.



Um detalhe amarelo -L. 8 anos

Aliás, das mais de 150 fotos que recebi e compartilhei nesse perfil, muitas delas são do chão! Chãos de terra, gramados, asfaltos, pisos de cerâmica... Fotos tiradas bem de perto, denunciando todos os detalhes e texturas do local. E como é bonito o chão que pisamos! Com tantas texturas diferentes, pequenos detalhes, desenhos... Até mesmo um piso de cerâmica trincado tem a sua beleza, até porque, trincado, torna-se único, e talvez por isso mesmo foi fotografado. Seria uma questão de perspectiva? Crianças pequenas estão obviamente mais próximas ao chão e, por isso, o enxergam com mais frequência e facilidade? Certamente o olhar de uma criança pequena tem uma perspectiva muito diferente da de um adulto.

Não há uma fórmula que indique a exata postura que deve ser adotada para entender o ponto de vista das crianças quando o assunto é fotografia. A metodologia consiste em olhar e escutar as crianças, olhá-las em ação e às imagens criadas, mergulhar insistentemente e prazerosamente nos assuntos, nas cores, nas formas apresentadas e representadas. Fotografias são compreendidas aqui como artefatos culturais elaborados pelas crianças e que nos dizem sobre elas, suas representações por vezes desconsideradas no universo adulto. (GOBBI, 2014, p. 101)

Portanto, ao entregar a câmera para uma criança, é necessário desprender-se de expectativas quanto ao que e como será fotografado. Não podemos (e seria um desperdício) esperar que as crianças fotografem como um adulto.

Fotografia como linguagem e arte

O que as crianças fotografam? Quanto maiores, percebo-as mais contagiadas pelos hábitos dos adultos que as rodeiam. Fotos de si próprias, de outras pessoas fazendo poses ou em momentos divertidos. Em uma roda de conversa com crianças de 4 anos, na EMEI Professora Eudóxia de Barros, falamos sobre o ato de fotografar:

- Vocês costumam fotografar em casa, com câmeras ou celular?
- Sim, minha mãe me deixa tirar foto com o celular dela! (J, 4 anos)
- − E do que você tira foto?
- − Eu gosto de fazer selfie!
- Eu também faço selfie! E tiro foto da minha mãe e do meu pai (JM, 4 anos)

Que as *selfies* estão em alta todos sabemos, afinal, é muito gostoso ver-se registrado. Ver como outros te veem. Barthes (2006) afirma que a "fotografia é a percepção de mim como outro. Saio de mim e me vejo em poses, em gestos e aprendo sobre mim pelo olho alheio".

Mas também é verdade que vivemos um tempo em que há fotos da moda, poses da moda, registros bastante



Chão de chuva- A. - 6 anos

iguais uns aos outros. Se a criança tem acesso a somente esse tipo de fotografia, seu olhar e o ato de fotografar pode aos poucos ficar engessado também. Considerando a fotografia como linguagem, é preciso trazê-la às crianças com todo o seu potencial quando, por exemplo, expomos fotos de qualidade, para que as crianças observem, perguntem e admirem. Afinal,

bebês e crianças têm direito de acesso aos conhecimentos e ao conjunto da produção estética, artística e científica, construída historicamente pela humanidade. (SÃO PAULO, 2015, p. 55)

No livro "Olhar! Descobrindo a fotografia com Joel Meyerowitz", encontramos fotos de diversos autores que são um verdadeiro convite a olhar com calma, reparar nas cores, no enquadramento, nos sentimentos expostos pelos olhares... Podemos imaginar o que se passava no momento da foto e até mesmo o que o fotógrafo pensava em captar, são muitas possibilidades de olhar e pesquisa!

A foto é só uma imagem?

No perfil "Pelos olhos das crianças", recebi fotos de alguns lugares do Brasil e do mundo. Olhares de crianças curiosas e atentas a detalhes que deixam qualquer lugar incrível e comum ao mesmo tempo. Janelas em Chicago e Portugal mostrando a perspectiva da criança

Chão e sombra - A.B. - 5 anos



pequena sobre esse vão que abre o olhar para área externa. Registros de uma escola no interior de São Paulo, onde as crianças foram convidadas a fotografar as suas áreas preferidas – todas do lado de fora! Registros de folhas secas no chão, únicas com suas cores e formatos. Pequenos bichinhos, fendas na rua com plantas brotando do asfalto... Mais do que fotos postadas em um perfil na internet, temos histórias e experiências vividas por quem fotografou e por quem observou.

Uma experiência marcante foi com uma menina que estava na rua pedindo esmolas com a mãe. Pedi que ela fotografasse o que tinha de mais bonito ali e o que mais ela quisesse me mostrar. Fotografou a entrada da igreja onde ela ficava sentada, os gibis que ela vendia e uma "torre" que, na verdade, era um guindaste fazendo a construção de um prédio. Aos meus olhos, havia outras coisas mais interessantes de serem fotografadas, mas aquela rua do centro da cidade guardava belezas e curiosidades próprias aos olhos da pequena B, de 9 anos.

Essas e outras experiências revelam pensamentos, hipóteses e interesses de cada criança. Servem para contemplação e podem ser gatilhos para conversas profundas. Sensibilizam e afetam tanto quem produz a foto como quem a observa. Segundo Gobbi (2017, p. 101), a foto não é um mero registro fiel da realidade:

Nossa capacidade criadora recria o visto quando vê, o que também o transforma... Não se vê a foto sem dar algo de si para a imagem vista, traz-se algo para ela e além dela, há reciprocidade entre quem vê e a imagem vista que pode modificar a ambos.

Sendo assim, ao convidar uma criança a fotografar, estamos convidando a investigar um equipamento e sua tecnologia, a aguçar o olhar, criar, imaginar e, além de todo esse ganho, sensibilizamos o nosso olhar de educadora da infância, ao deixar-nos afetar pelos registros dos pequenos.

Cada vez mais perto

Em uma experiência com a câmera, o JM, de 4 anos, resolveu fotografar a plantação de girassóis

Fotografias são compreendidas aqui como artefatos culturais elaborados pelas crianças e que nos dizem sobre elas, suas representações por vezes desconsideradas no universo adulto.

(GOBBI, 2014, p. 101)

realizada há poucos dias por toda a escola. Fez um clique, e como não dava pra ver o brotinho do girassol, foi ficando mais próximo e tirando mais fotos, até que bem de pertinho captou o pequeno broto. Depois, olhamos as imagens, e as crianças observaram quantas coisas eram vistas antes do "zoom manual" feito pelo João e como algumas coisas iam sumindo e deixando outras mais evidentes.

Depois disso, mostrei o recurso do zoom no celular e como era possível ver de perto algo que estava bem longe. Realizamos outras experiências com esse recurso depois disso, e exploramos com calma o Livro Zoom (Istvan Banyai, 2002), feito de imagens que se aproximam (ou afastam, caso você comece o livro pelo fim) de forma surpreendente.

Há inúmeros recursos contidos em uma câmera e principalmente em um celular, tanto para fotografar como para fazer vídeos, porém é preciso deixar que as crianças descubram aos poucos, experimentem, os recursos e suas possibilidades.

Assim como Larrosa Bondía (2002, p. 21) exalta a experiência ele critica o excesso de informação que faz com que não vivamos as experiências:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016, p. 53) sugerem o uso dos recursos tecnológicos pelas crianças pensando na experiência, e não na informação:

Diferentes recursos tecnológicos e midiáticos (computador, lanternas, câmera digital, gravador, projetor, caixas de luz, tablets, celulares...) fazem parte das experiências propostas às crianças, numa perspectiva de educação pela descoberta e não pela instrução?

Compartilho estes relatos com a intenção de falar sobre algumas das muitas experiências, em meio a tantas outras que podem acontecer quando possibilitamos às crianças o uso de câmeras fotográficas, prezando pela sua utilização como recurso de linguagem, investigação e pesquisa. Por fim, mais uma citação de Márcia Gobbi, sobre a sua experiência de sair com as crianças para fotografar a Cidade de São Paulo:

Mais do que pensar sobre *o que* as crianças fotografam, pretendi destacar o quanto essa forma de criação imagética possibilita aos professores, em diferentes instâncias, compreender os modos de ver das crianças, como fios que, quando puxados, permitem viajar com elas, com aquilo que criam imageticamente em suas fotografias. (GOBBI, 2017, p. 102).

Referências

BANYAI, Istvan. Zoom. São Paulo: Brinque Book, 2002.

BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Portugal: Edições 70, 2006.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Infância** e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica. Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2015.





Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remixe, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Disponível também em: <educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

