

CURRÍCULO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

C976 Currículo e linguagem na educação infantil / Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília : MEC /SEB, 2016.
128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ;
v.7).

ISBN : 9788577832088 (Coleção Completa)

ISBN : 9788577832156

1. Educação. 2. Currículo. 3. Leitura. 4. Escrita.

I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II. Série.

CDD: 370.981

CDU: 372(81)

Tiragem 1.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900

**OBSERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO,
PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO
DO TRABALHO COLETIVO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**



OBSERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sonia Kramer

Silvia Néli Falcão Barbosa

Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê? E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice? Não desperdiçam levemente as suas forças? Gostam, acaso, de ouvir as advertências de velhos ranzinzas?

Janusz Korczak

1. Iniciando o diálogo

Prezada professora,

Na epígrafe que abre esta unidade, Janusz Korczak chama nossa atenção para a intensidade e a brevidade da vida. Cada fase da nossa existência é para ser vivida de modo verdadeiro. E o que isso tem a ver com o trabalho cotidiano com as crianças na Educação Infantil? Precisamos conhecer a vida das crianças com suas peculiaridades e, junto a elas, inventar o mundo, pois a vida humanizada, essa sim, é nosso maior legado.

Para que isso aconteça, é imprescindível acolher as necessidades, os desejos e as manifestações das crianças, suas histórias de vida, a realidade de suas famílias e do contexto no qual estão inseridas. Isso implica a observação e a documentação das interações das crianças: o que fazem, dizem, assim como seus silêncios e olhares.

Mas não basta acolher. Assumir as crianças como produtoras de cultura, como aquelas que inventam o mundo, com uma história e uma cultura a

serem compartilhadas, envolve planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seu modo de se expressar por meio das mais diferentes linguagens, movimentos, produções.

Nesse processo, é preciso assegurar o direito das crianças à expressão. Para que isso aconteça é que planejamos nossa ação. O planejamento é um recurso que explicita a intenção do professor na organização dos tempos e espaços cotidianos. Assim, na perspectiva da invenção e da expressão por meio das diferentes linguagens, é importante garantir tempo: o tempo para falar, ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, estar dentro das salas, fora delas, comer, descansar, escutar as crianças, abrindo espaço para suas manifestações, e também promover o contato com o conhecimento científico e cultural, com a arte e as culturas, portanto.

Assim, o convite desta unidade é para compreendermos a importância de planejar práticas de observação, documentação, planejamento e organização do trabalho cotidiano nas creches e pré-escolas que atendem bebês e demais crianças até cinco anos. Como disse uma menina de quatro anos, ao ser questionada sobre o que é Educação Infantil: “A Educação Infantil é para a educação das crianças!”.

Nosso desejo é que, ao final desta unidade, você possa:

- compreender a importância de observar e documentar as interações cotidianas das crianças;
- considerar o planejamento como recurso para organizar o cotidiano e também abrir espaço para a expressão das crianças;
- compreender o lugar da intenção pedagógica e a perspectiva do encontro pedagógico na proposta de uma educação humanizadora.

Esta unidade está organizada da seguinte forma: primeiro vamos nos deter na observação e no registro do trabalho cotidiano, tendo como meta a documentação pedagógica. Em seguida, o foco do texto será o planejamento. Ao final, vamos pensar e propor ações positivas para a organização do trabalho coletivo de qualidade na Educação Infantil.

2. Observar, documentar, planejar e agir: abrindo caminhos para a prática

– Mas como a senhora sabe que as coisas se passaram assim?
– perguntou Emília. – Quem viu?

– Há dois modos de saber – explicou Dona Benta. – Um é vendo, pegando, cheirando, quando as coisas estão diante de nós. Outro é imaginando, ou adivinhando, ou inferindo. Também há duas espécies de adivinhações. Uma com base e outra sem base. Se eu digo: adivinhe em que mão tenho o níquel e apresento as minhas duas mãos fechadas, trata-se dum caso de adivinhação que é puro jogo. A pessoa perguntada pode acertar ou errar na resposta. Questão de sorte. Mas se o chão está molhado de chuva e com marca de sapato que andou na lama, eu adivinho ou infiro que por ali passou gente, porque sei que os sapatos não caminham por si e sim com gente dentro. Esta adivinhação não é mais jogo, pois não passa de pura aplicação do nosso bom senso.

Monteiro Lobato

Esse tema será apresentado em quatro momentos, que correspondem aos quatro importantes passos da nossa ação com as crianças: observar, documentar, planejar e agir. No entanto, já avisamos que, na prática cotidiana, essas ações acontecem entrelaçadas umas nas outras, de forma dialógica, uma alimentando a outra constantemente. Observar, documentar, planejar e agir numa perspectiva de reflexão sistemática são ações que devem acompanhar o(a) professor(a) na sua prática pedagógica, num processo de formação contínua. Ou seja, ao assumir uma postura reflexiva sobre a sua prática diária, o(a) professor(a) aprende com a experiência, qualificando sua vida profissional. Não é simplesmente um jogo nem se trata de seguir uma receita ou um modelo: é um exercício de bom senso, que procura nas marcas das interações cotidianas as pistas para uma prática pedagógica que considere os rastros deixados pelas crianças.

O desejo de todos nós é que as crianças tenham acesso a uma Educação Infantil de qualidade, o que implica considerar a especificidade de crianças, jovens ou adultos e a pluralidade cultural presente nas relações sociais cotidianas e, simultaneamente, garantir o conhecimento universal. Isso aponta para o fato de que a educação é uma experiência humana que acontece na articulação entre conhecimento, vida e arte, como sustenta o referencial teórico de Mikhail Bakhtin (2003).

A proposta desta unidade é possibilitar um espaço de reflexão sobre a nossa responsabilidade em promover uma educação de qualidade. E essa qualidade envolve a educação como uma resposta responsável (KRAMER, 2013a). Responsável porque é ética, porque se compromete com a liberdade e a emancipação de todos. Responsável porque assumimos a responsabilidade com as respostas que damos às crianças. Responsável porque nos compromete com uma presença ativa contra todo preconceito, indiferença, negligência, maus tratos, humilhações, omissão e esquecimento. Responsável porque coloca as relações como o centro do processo educativo. Então, observar, documentar, planejar e agir como proposta de trabalho com as crianças pequenas, antes de tudo, que sejam respostas responsáveis.

Observar

*Assim moro em meu sonho:
como um peixe no mar.
O que sou é o que vejo.
Vejo e sou meu olhar.
Cecília Meireles*

Você é observador(a)? Por que observar? O que envolve esse movimento de observação? Por que ele é importante no trabalho com as crianças?

A leitura poética de Cecília Meireles traz o olhar para o lugar do ser. Sou o que vejo com meu olhar. Tudo começa aí.

Durante muito tempo as propostas para as crianças na Educação Infantil partiam quase que exclusivamente daquilo que os adultos pensavam sobre as crianças. O importante era falar, explicar, transmitir. Para preparar o material pedagógico o professor levava em conta conteúdos a serem transmitidos. No entanto, temos aprendido que as crianças constroem as suas hipóteses sobre o mundo a partir de uma constante investigação de tudo o que acontece ao seu redor, seja na escola, seja fora dela. As crianças estão interessadas em todo movimento que lhes sucede. Nada é banal para a criança. Uma pedrinha, um raio de luz na parede, uma formiga. Tudo instiga a sua curiosa forma de ser e estar no mundo. E o que desejamos na Educação Infantil é dar visibilidade às crianças e suas formas de expressar e significar a realidade que as cerca. Como diz o filósofo alemão Walter Benjamin:

as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente.

Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (BENJAMIN, 2000, p. 19).

Por isso, antes de tudo, o papel do(a) professor(a) que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas. Observar o

movimento das crianças é estar atento às insignificâncias, aos detritos, aos restos, às dobras, às pequenas coisas.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo (KRAMER, 2013a). Esse aprender de novo a ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria e é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. Na sua sensibilidade. Na sua experiência. Mas também no conhecimento que você constrói sobre quem é a criança com quem trabalha. Pois

conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas – pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (KRAMER, 2014, p. 5).

O movimento de ver e ouvir as crianças, compreendendo, interpretando, produzindo sentido e significado aos seus movimentos, tem sido chamado de *escuta* pela bibliografia italiana (GANDINI *et al*, 2012; RINALDI, 2012; GANDINI; EDWARDS, 2002; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), e também por autores como Buber (2003), Bakhtin (2003) e Freire (1996). Essa é uma postura fundamental para dar visibilidade às crianças e às suas manifestações. Ao nos colocarmos numa posição de *escuta*, damos às crianças a possibilidade de se colocarem de modo criativo na realidade. É o reconhecimento da criança como alguém que intervém e transforma a realidade na medida em que é por ela transformado.

Você já parou para prestar atenção nas crianças e em como elas valorizam pequenas ações e conquistas? Em como estão produzindo saberes e invenções o tempo todo?

Veja a narrativa de uma pesquisadora que estava em sala, observando crianças de três anos de uma creche pública, com o objetivo de estudar o processo de institucionalização da Educação Infantil e a qualidade das relações

cotidianas na creche. Enquanto anotava suas observações, a pesquisadora foi chamada por Kleiton, um menino de três anos:

Esse evento no qual o Kleiton aparece como protagonista faz parte da tese de doutorado: *“Vem, agora eu te espero”*: *Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo*, de Silvia Néli Falcão Barbosa (Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2013).

[Kleiton chega perto da pesquisadora, que está escrevendo no caderno de campo].

Kleiton: *deixa eu escrever meu nome aí?*

Pesquisadora: *não pode, este é o meu caderno e eu estou usando agora.*



Kleiton: *então escreve você.*

A pesquisadora escreve CLEITON e ele diz: *não é assim, é assim*, mostra, escrevendo algo com o dedo na letra C, com um tom de quem quer ser enfático. Um rápido olhar para a chamada confirma que é com K. A pesquisadora conserta a letra e ele fica satisfeito. *É, é assim*. Depois pergunta: *você sabe o jogo da velha? Eu sei, meu tio me ensinou, é assim oh*, e faz a cruz com o dedo e depois diz: *me dá aí a caneta que eu faço*. Como não? A pesquisadora entrega a caneta e o menino faz a cruz do jogo da velha e uma bolinha e sorri satisfeito. Em resposta a pesquisadora faz o ‘x’ e ele diz um tanto surpreso: *Você sabe!*

Kleiton, uma das crianças mais novas na sua turma, sabe que seu nome começa com K. Esse conhecimento é da escola. Seu nome está na chamada. No entanto, o jogo da velha é um conhecimento que vem de casa, passado pelo tio. Seu espanto é que um adulto que não faz parte da sua realidade saiba, ou mesmo que saiba algo que ele sabe, mas que não é da escola. Os saberes das crianças que vêm da cultura fora da escola (família, mídia, vizinhança), na maioria das vezes, não têm lugar nas propostas da escola, a não ser nas brincadeiras e conversas que não recebem a atenção dos adultos. Nesse momento, o adulto se torna um igual, a partir do que a criança traz, pois tem um saber semelhante, que transcende esse cotidiano e que pode ser compartilhado. Ver e compreender as crianças é também ser visto e compreendido por elas.

O que o Kleiton traz parece insignificante, está totalmente livre de exigências ou propostas, mas efetivamente fala muito de quem ele é e dos seus interesses. A escuta tira o Kleiton e o seu saber do anonimato.

Nesse sentido, o exercício de observação e escuta dá visibilidade às crianças e a suas manifestações, e também torna visível a própria relação que se estabelece entre elas e os adultos com os quais convivem cotidianamente. Uma prática pedagógica que deseja levar em conta a criança precisa necessariamente começar pela observação atenta dos seus movimentos, uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos: visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção” (RINALDI, 2012, p. 124).

A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança (RINALDI, 2012, p. 125)

O que tem sido o foco da sua observação como professor(a)? Você presta atenção aos movimentos das crianças, aos mais simples? O que essa observação tem lhe mostrado sobre quem são as crianças com as quais trabalha? Que interesses? Que invenções são postas em cena pelas crianças? Que visibilidade elas têm no seu cotidiano?

Outra questão que pode ser destacada é que Kleiton vivencia a possibilidade de registrar sua ideia. Para ele não foi suficiente falar, era preciso mostrar. Isso nos remete ao próximo tópico: a documentação como possibilidade de dar visibilidade à escuta.

Documentação pedagógica

O que é a documentação? Como essa estratégia pode ajudar o professor na sua prática pedagógica? Que recursos temos para produzir uma documentação pedagógica?

A observação e a escuta, da forma como apresentamos no tópico anterior, não se referem a uma técnica, mas a um modo de interação com o outro que garante a visibilidade de quem escuta e de quem é escutado. Isso quer dizer que por trás de todo ato de escuta há uma curiosidade, um desejo, um interesse ou uma dúvida. Ou seja, há um sujeito que deseja, um sujeito aprendiz.

A documentação é, então, uma “escuta visível” (RINALDI, 2012, p. 129). Através do registro o professor ou a professora vai construindo traços que revelam e testemunham a trajetória de aprendizagem das crianças, seja individual, seja no grupo.

Além disso, a documentação permite aos professores, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dinâmico: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento, também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas, descobertas das crianças. Então, vejamos:

A documentação:

- envolve a observação, o registro e a reflexão;
- dá visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças;
- possibilita a leitura, a revisitação e a avaliação desses processos, tanto para o(s) professor(es) quanto para as crianças.

Mas há ainda outro destaque a ser feito: a documentação proporciona ao professor a possibilidade de refletir na ação e sobre a sua ação. Para Paulo Freire (1980, 1996) isso diferencia uma prática crítica e reflexiva de uma prática alienada. Para esse autor, a possibilidade de refletir na ação e sobre a ação é o modo como professores aprendem a partir da sua própria atividade. A possibilidade de analisar e interpretar reflexivamente a sua própria ação, com o distanciamento que a documentação proporciona, dá aos professores a oportunidade de aprender mais sobre as crianças e sobre sua própria prática.

E o que pode ser utilizado nesse processo de documentação? O registro escrito, uma sequência de fotos, um vídeo, um pôster, murais ou um portfólio são exemplos de recursos que podem ser utilizados junto com as crianças ou como movimento particular da observação da professora.

A escuta e a documentação, como narrativa, abrem espaço para o processo reflexivo da professora no trabalho cotidiano com as crianças e são a base para o planejamento, nosso próximo assunto nesta unidade.

Planejamento

O que esperamos é a aprendizagem criativa e professores criativos, e não apenas uma “hora da criatividade”.

Gandini

Como você faz o seu planejamento? Quais são os principais desafios que você encontra ao tentar planejar a sua prática pedagógica? O que você leva em conta ao planejar? E qual planejamento faz sentido para as crianças? O seu planejamento está comprometido com a aprendizagem criativa das crianças em todos os momentos do cotidiano? Vamos pensar sobre essas questões.

Veja: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil traçam o caminho que as propostas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica devem adotar. As professoras, ao elaborar seus planejamentos, observando seus artigos, devem assumir a criança como centro do planejamento curricular. Isso quer dizer que precisamos considerar os interesses infantis, associando cuidado e educação, interação, ludicidade e brincadeira. Devemos assegurar todos os direitos das crianças, como movimentação em espaços amplos, contato com a natureza, liberdade para se expressarem e condições para se desenvolverem integralmente, tendo suas experiências e seus saberes articulados com os conhecimentos sociais e culturais, sem estipular conteúdos prévios. Assumir a criança como o ator principal do cotidiano da Educação Infantil implica planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista da criança, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo, seu modo de se expressar através das mais diferentes linguagens.

O que estamos propondo nesta unidade é que o planejamento seja resultado da observação e da documentação que a professora constrói a partir da

relação cotidiana com as crianças. No entanto, podemos estabelecer alguns parâmetros para a prática de planejar. Para Luciana Ostetto (2000, p. 190),

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na Educação Infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Se o planejamento leva em conta apenas a perspectiva dos adultos, estabelecendo temas, conteúdos e rotinas *a priori*, ele corre o risco de ser tornar impositivo, burocrático, desconsiderando as crianças e seus interesses. Com esse tipo de planejamento, a criança vive à espera de alguém para lhe dizer o que fazer e como fazer. O conhecimento já está pronto, e o planejamento organiza situações de repetição e absorção de conteúdos. Um exemplo de planejamento com essa concepção é aquele estruturado a partir de datas comemorativas e predeterminadas pelo calendário.

Mas, se partimos da escuta e da reflexão sobre os registros e a documentação, as manifestações e os interesses das crianças ficam em primeiro plano. À medida que a criança percebe que é escutada, ela passa a se sentir valorizada em tudo o que faz e é incentivada a pensar, criar, imaginar, expressar seus afetos. Ao observarmos as crianças e suas interações, podemos trazer para o planejamento seus interesses, abrindo espaço para suas manifestações e pensando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as cerca. Esse será um planejamento flexível, e a criança é considerada um sujeito social, crítico e criativo. O conhecimento é construído nas relações, é espaço privilegiado de imaginação e criação; não está pronto.

Ou seja, o planejamento será sempre o reflexo de determinadas concepções. Por exemplo, quando a educação é compreendida como formação cultural, a criança é considerada ativa e produtora de cultura, e o professor é mediador, valoriza a diversidade, a afetividade, a solidariedade, a brincadeira e a

alegria. O planejamento deve ter espaço para que essa criança e esse professor participem da proposta pedagógica da instituição (KRAMER, 2002). Vejamos algumas perguntas que ajudam a pensar o planejamento numa perspectiva dialógica, que considera a criança ativa, como produtora de cultura, tendo em vista suas necessidades e manifestações:

- O planejamento prevê espaço para as crianças exercitarem a liberdade, a tolerância, o cuidado com a vida?
- O planejamento cria situações para as crianças olharem criticamente a realidade em que vivem?
- As crianças têm oportunidade de se relacionar com objetos culturais da comunidade e da humanidade, como a arte, a música, a literatura?
- O planejamento se preocupa em atender às demandas individuais sem que o grupo inteiro tenha de ficar sem fazer nada, esperando?
- O planejamento tem abertura para fazer do momento do banho uma ocasião agradável para quem se banha e para quem “espera” a sua vez?
- Os bebês são respeitados no seu ritmo de sono e vigília? Há espaços com alternativas para as crianças maiores que não desejam dormir?
- Ao longo do ano o planejamento prevê estratégias de acolhida às crianças no momento de inserção na instituição e no cotidiano, considerando a escuta de suas particularidades?
- As crianças são incentivadas a experimentar situações da vida diária com autonomia (usando colheres na refeição, servindo-se, vestindo-se, etc.)?
- As crianças têm liberdade para explorar objetos, sendo convidadas a fazer escolhas, a construir a rotina diária e as regras de convivência?

- As crianças têm oportunidade de se expressar em diferentes linguagens (desenho, dramatização, modelagens, dança, etc.)?
- O espaço-tempo de brincar tem lugar privilegiado no planejamento?
- O planejamento tem abertura para o inusitado das crianças?

Na próxima unidade você vai estudar a avaliação. Mas cabe adiantar que a avaliação é parte integrante do bom planejamento. Uma avaliação responsável considera as condições e as ações concretas necessárias para a implantação de uma prática de qualidade, prática que não prescinde de ter a expressão da criança, a linguagem e a brincadeira como centro do currículo na Educação Infantil (KRAMER, 2014).

O relato de uma professora que trabalha em uma creche pública com crianças de dez a vinte meses (AZEVEDO, 2014, p. 16) pode nos ajudar a refletir sobre esses aspectos:

Uma das educadoras pega uma bolinha da piscina e joga em cima do telhado da casinha. Algumas crianças ouvem o barulhinho, observam quando a educadora joga outra bolinha e imita o som que se ouve quando esta cai no telhado da casinha. As crianças ficavam na expectativa de ouvir o barulho e observam o momento em que a bola é lançada. Algumas crianças pegam as bolas e as entregam para a educadora jogá-las novamente; é a forma de pedir à educadora que continue com a brincadeira. A linguagem dos bebês se dando através dos gestos e interações. Também é interessante perceber o movimento das educadoras que, de alguma forma, se assemelha aos dos bebês, que falam com seus movimentos, sem maiores explicações. Os bebês acolhem as intenções das educadoras e estas, por sua vez, as dos bebês.

Num primeiro momento poderíamos pensar que a piscina de bola serve para as crianças mergulharem, mas num ato transgressor, que é característico das crianças, a educadora dá um

novo significado para as bolas. Não são mais bolas-da-piscina-de-bolas, mas bolas-que-caem-do-telhado-fazendo-barulho. Mais do que agregar esquemas, as crianças agregam significados.

Educar os ouvidos é um exercício necessário na vida moderna. Estamos expostos a muitos sons produzidos de forma aleatória. Frequentemente um som é percebido, mas não é decodificado. Consequentemente é excluído da nossa consciência e anulado, como se não existisse (CEPPI; ZINI, 2013). Por isso, para esses autores, selecionar os estímulos sonoros, reconhecê-los e edificar suas fontes é importante para desenvolver a “consciência da audição” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 98). Ao percebermos o som ambiente, temos um senso de localização do nosso próprio corpo no espaço. Assim, a atenção que as professoras dão ao barulho da bola caindo do telhado terá consequências muito positivas na consciência corporal e auditiva das crianças.

Um exercício interessante é prestar atenção aos sons que as crianças bem pequenas captam no seu meio ambiente.

Também estar atento ao excesso de barulhos. As crianças precisam do silêncio para perceber o mundo.

Com certeza não há um único modo de registrar o planejamento. No entanto, sempre será possível ter como prioridade considerar a criança e suas manifestações como centro desse planejamento. Por isso, pode ser tão instigante ouvir o som da bolinha que cai do telhado quanto o próprio mergulho na piscina de bolas. A realidade é sempre complexa e dinâmica e traz surpresas que somente os olhos avisados do desejo que a criança tem de apreender o mundo terão a sensibilidade de perceber.

Isso nos traz ao último tópico desta unidade: o agir.

Agir

No início deste texto falamos sobre a educação ser uma resposta responsável que começa com a escuta das manifestações das crianças. Falamos também que o ato de responder ao mundo de forma responsável nos

humaniza. Essa é uma ideia de Martin Buber (2009). Entender que a documentação e o planejamento são respostas a essa escuta coloca o diálogo como a base da prática pedagógica. Essa humanização acontece porque na escuta sensível estamos face a face, numa relação autêntica e verdadeira com as crianças.

Martin Buber aponta o caminho para que o homem se torne humano: reconhecer o outro como um outro que é diferente dele e, nesse reconhecimento, dirigir-lhe uma resposta. Uma resposta que atenda a uma necessidade que é particular desse outro que está diante dele. A escuta, a documentação e o planejamento são respostas a esse outro criança que está diante de nós. Essa é a vida dialógica, pois “aquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas e ele se sente solicitado a responder” (BUBER, 2009, p. 54).

Nessa perspectiva, o entendimento é o de que ouvir o outro, identificar o que ele diz e responder-lhe a partir dessa necessidade são fatores básicos para a educação de qualidade. O que é planejado, a forma como o espaço é organizado, as relações que se estabelecem cotidianamente, as propostas e práticas, os processos de formação continuada, tudo deve ter como ponto de partida a dinâmica da escuta que se transforma em uma resposta que faça sentido para todos – adultos e crianças – envolvidos no processo educativo.

Mas tudo isso – a escuta, a documentação, o planejamento – não pode prescindir de que a educação é relação, é aquilo que acontece entre os seres humanos. Ao tratar da educação como relação, Buber (2012, p. 91) indaga: “que possibilidades são reconhecidas à escola para este tipo de educação?”. Uma educação que acontece em defesa do diálogo como fundamento, pois seu princípio básico é a abertura ao outro. E isso só acontece quando se está em recíproca-presença, pois “educação é relação” que acontece na dinâmica de “voltar-se para o outro como ele é” (BUBER, 2012, p. 93), e não como eu desejo que ele seja. A educação idealizada fora da relação deixa invisíveis os sujeitos envolvidos nesse processo, seja ele adulto, seja criança. Assim, a escuta, a documentação e o planejamento estão a serviço da relação, da vida que emana dessa presença. Dar ao outro a oportunidade de ser quem ele é e ao mesmo tempo mudar em algo que ele deseja ser.

Na prática educativa, assumir essa perspectiva implica ir além da “intenção pedagógica” como o esforço que o professor faz para alcançar resultados. A aposta de Buber é que a educação aconteça como consequência de um “encontro pedagógico” (BUBER, 2003, p. 41). O encontro pedagógico envolve a educação do caráter. Diz respeito à postura do professor diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a se posicionar diante do mundo. É um “responder, responder com responsabilidade, dar uma resposta que provavelmente vai mais além da alternativa da pergunta, na medida em que abre uma terceira possibilidade que é a correta diante da situação concreta na qual vive o aluno”. A responsabilidade do professor “não é ditar o que seja bom ou mau de uma forma geral, e sim a de responder, responder a uma pergunta concreta” (BUBER, 2003, p. 41, tradução nossa).

Para além da intenção pedagógica, a partir de um clima de confiança – aquele que estabelece a comunicação e rompe com os parênteses –, o educador participa da vida dos seres humanos com os quais está em contato. Nesse caso, na medida em que participa imediatamente e sem prejuízos na vida dos alunos, assume a responsabilidade que se deriva desse encontro fértil (BUBER, 2003).

A educação de qualidade para Buber (2003) não prescinde do esforço do professor, da sua intencionalidade, mas só é fértil quando se realiza a partir de um encontro rigoroso e transformador.

O barulho da bolinha que cai do telhado da casinha encanta os bebês, mas ter reconhecido o seu interesse os coloca na dimensão do encontro, do sentido que transcende qualquer intenção pedagógica, pois se abre para a percepção do outro criança como aquele que percebe o mundo.

Em outras palavras, o nosso diálogo até agora poderia ficar assim sintetizado:

Ver e ouvir as crianças – O papel da professora que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas.

Escuta – A escuta é uma postura fundamental para dar visibilidade às crianças e às suas manifestações. Ao nos colocarmos numa posição de escuta damos

às crianças a possibilidade de se colocarem de modo criativo na realidade. E vamos exercitando também nossa atuação de escuta dos adultos, seja os pais ou outros responsáveis, seja os professores e demais profissionais das creches, pré-escolas ou escolas.

Documentação – A documentação é a *escuta visível*, o registro que revela, que testemunha a trajetória de aprendizagem das crianças, seja individual, seja no grupo. A documentação permite à professora, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dialético: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas, descobertas das crianças.

Planejamento – Ao observarmos as crianças e suas interações podemos trazer para o planejamento os seus interesses, abrindo espaço para suas manifestações e pensando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as cerca. Com certeza não há um único modo de registrar o planejamento. No entanto, sempre será possível ter como prioridade considerar a criança e suas manifestações como centro do planejamento.

Encontro pedagógico – O encontro pedagógico envolve a educação do caráter. Diz respeito a uma postura do professor diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a se posicionar diante do mundo.

Resposta responsável – A educação de qualidade envolve a resposta responsável como comprometimento com a liberdade e a emancipação de todos. Responsável porque assumimos a responsabilidade com as respostas que damos às crianças. Responsável porque nos compromete com uma presença ativa contra todo preconceito, indiferença, omissão e esquecimento. Responsável porque coloca as relações como o centro do processo educativo.

3. Compartilhando experiências

Neste momento vamos apresentar duas práticas que envolvem o processo de observar, documentar, planejar e agir como formas de organizar o trabalho na educação das crianças pequenas.

Construindo sentidos para a escrita

Vejamos um exemplo de registro e reflexão de um movimento de aprendizagem de duas crianças no processo de leitura e escrita. O evento descrito a seguir faz parte de uma pesquisa que aconteceu numa turma de crianças de três anos que frequentavam uma creche pública (BARBOSA, 2013). André e Ana Beatriz travam uma conversa sobre a construção da escrita. Embora não se falasse em escrita como uma proposta para esse cotidiano, nem as crianças fossem estimuladas a escrever o nome, a escrita estava presente como algo a ser compreendido e conquistado pelas crianças.

André está com um carrinho sobre a mesa. Olha em baixo e diz para Ana Beatriz, apontando com o dedo na parte escrita: *aqui, ó, está escrito carrinho*. Depois diz para a pesquisadora: *não é carrinho?* Ela lê a palavra em inglês e diz: *é a marca do carrinho, eu acho*. Ele se volta para Ana Beatriz e repete a palavra e ela repete também.

Depois, Ana Beatriz pergunta para André: *sabe escrever carrinho?* *Ó, ó* (fazendo como quem escreve na mesa). *Assim, ó, faz um negócio assim, faz assim ó* (continua escrevendo na mesa). André olha para a pesquisadora e pergunta se ela sabe escrever carrinho. Ela escreve no diário. CARRINHO.

Ana Beatriz: *tem os grupos, é CA RRI NHO. Quando você escreve é o grupo. Vai novamente com o dedo na mesa acompanhando as sílabas: carrinho.*

André: *você não sabe escrever.*

Ana Beatriz: *eu sei. (Voltando-se para a pesquisadora): me empresta aí que eu escrevo (pedindo o meu caderno). Eu empresto e ela faz uma bolinha.*

André: *só isso? Isso não é carrinho.*

Ana Beatriz: *Não é só isso não, tem mais.*

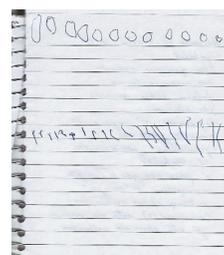
E faz outras bolinhas até terminar a linha, começando da direita para a esquerda. Quando ela termina André diz olhando para a pesquisadora: *Ela não fez carrinho, isso é bolinha. É só bolinha.*



Ana Beatriz: *não, eu escrevi, aqui, ó (aponta com o dedo para sua escrita). Ela está séria.*

André: *não é assim, tem que ter o “a”, eu sei fazer o “a”. Deixa eu fazer. A pesquisadora empresta a caneta e André faz uma tentativa de escrever o “a”, mas sai muito pequeno. Depois, com força na mão, vai preenchendo a linha com outros traços maiores, e ao final diz: É assim que se escreve, com “a”.*

No entanto, seu olhar é um tanto duvidoso para sua própria escrita, assim como o de Ana Beatriz.



Esse registro é uma documentação a partir do momento em que dá visibilidade ao processo de construção de leitura e escrita de André e Ana Beatriz. Ser criança é poder ler e escrever. Mesmo que os adultos pensem diferente, elas criam estratégias para si mesmas.

Como esse registro poderia ajudar o professor a compreender as questões e os desafios enfrentados pelas crianças?

André e Ana Beatriz mostram o que sabem sobre a construção da escrita e, mais ainda, assumem uma postura reflexiva sobre a sua própria escrita, tomando-a como objeto de atenção. Tanto André quanto Ana Beatriz mostram conhecer que a escrita se faz a partir de alguns mecanismos básicos: a escrita implica sinais variados e uma quantidade relativa de sinais; para escrever é preciso letras. Ana Beatriz refuta a hipótese de que sua escrita seja só *bolinhas*. Levando em conta que “carrinho” termina com a letra “O”, essa pode ser uma possibilidade. Mas André faz a opção pela letra “A”. Embora os dois se voltem para a pesquisadora com a intenção de ratificar a sua escrita, não tomam essa escrita como norma.

As crianças estão mergulhadas em contextos nos quais a escrita escreve e inscreve o cotidiano num modo de ser e estar no mundo. Querendo ou não, estão iniciadas nesse mundo. Mas a escola que encarna a pedagogia do conteúdo pensa que isso lhes será dado um dia, a partir de um método, e não por essa inserção na cultura letrada.

Qual seria o resultado se as crianças tivessem espaço para trabalhar e compartilhar suas hipóteses? Sendo elas mesmas o ponto de partida?

Não defendemos aqui a alfabetização na Educação Infantil. Antes, que se olhe para as crianças e que seus saberes, suas descobertas e suas invenções sejam reconhecidas, valorizadas e discutidas. O que pode efetivamente ser feito através da documentação pedagógica.

Abrindo espaço para a imaginação

Numa turma de crianças de quatro e cinco anos a professora separou quarenta minutos da manhã para que as crianças produzissem o que desejassem a partir de material variado, incluindo tintas, cola, sucatas, papéis coloridos, tesoura, barbante, pedaços de lã, linhas, etc. Para sua surpresa, as crianças passaram uma hora e meia envolvidas com suas criações, sem que fosse preciso chamar sua atenção ou solicitar que fizessem a atividade.

Ficou evidenciado que as crianças pensam nas suas produções à medida que vão construindo carros, bonecos, trens. As crianças são atraídas pelos detritos, pelos restos, pelos materiais precários, pois aí está o processo criativo. As crianças buscam novas relações e instauram um processo criativo que, no lugar de simplesmente reproduzir o mundo adulto, abre janelas para o mundo infantil, pleno de significados.



Figura 1 – Produções infantis.

Durante a proposta, assim como com André e Ana Beatriz, a necessidade de marcar suas produções com a escrita do nome também foi expressa. Uma das crianças pintou a mão e disse parecer um arco-íris. Depois pediu papel para registrar seu arco-íris, no que foi imitada por outras crianças. A escrita do nome veio para identificar a produção da expressão de cores que as tintas imprimiram nas pequenas mãos.

Daniela: Tia, ela também está fazendo o arco-íris, vai ficar igual.

Professora: E agora, o que você vai fazer?

Daniela: Vou escrever meu nome.



Figura 2 – Arco-Íris e escrita.

Filme sugerido: Abril despedaçado. Direção: Walter Salles. Brasil, 2001. 105 min., son., color.

Na árida geografia do sertão brasileiro, uma camisa manchada de sangue balança com o vento. Tonho, filho do meio da família Breves, é impelido pelo pai a vingar a morte do seu irmão mais velho, vítima de uma luta ancestral entre famílias pela posse da terra. Se cumprir sua missão, Tonho sabe que sua vida ficará partida em duas: os 20 anos que ele já viveu e o pouco tempo que lhe restará para viver. Angustiado pela perspectiva da morte e instigado pelo seu irmão menor, Pacu, Tonho começa a questionar a lógica da violência e da tradição. Quando dois artistas de um pequeno circo itinerante cruzam o caminho de Tonho e Pacu, outros sentidos abrem novos horizontes para os dois irmãos. A imaginação de Pacu é também sua fonte de coragem para se posicionar diante da vida. Abril despedaçado mostra, através da sensibilidade de Pacu, que a criança humaniza o adulto. Por sua vez, o encontro de Pacu com a literatura é a amplitude que lhe possibilita voar nas asas da imaginação e transcender a aridez da vida. Que relação podemos fazer entre as reflexões do filme e a nossa prática na Educação Infantil?

7. Referências

- AZEVEDO, Mirtes Maria Pires Sales de. *O planejamento das atividades para bebês em creches*. 2014. Monografia (Especialização em Docência da Educação Infantil) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Silvia Néli Falcão. “Vem, agora eu te espero”: institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo. 2013. 224

- f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Obras Escolhidas, 2).
- BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BUBER, Martin. *El camino del ser humano y otros escritos*. Traducción y notas de Carlos Díaz. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.
- BUBER, Martin. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FORMOSINHO, Júlia (Org.). *Modelos curriculares para a educação da infância*. Porto: Porto Editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- GANDINI, Lella et al. *O papel do ateliè na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GONTIJO, Flávia Lamounier. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. *Paidéia*, Belo Horizonte, ano 8, n. 10, p. 119-134, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/hwerpz>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e a prática pedagógica. In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro (Org.). *Educação infantil e ensino fun-*

- damental: contextos, práticas e pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2011. p. 49-54.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. p. 29-46.
- KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. *Interações*, Portugal, v. 10, n 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/ySG1ru>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- KRAMER, Sonia. Contribuições de Martin Buber para a reflexão sobre/do homem contemporâneo. In: LEWIN, Helena (Org.). *Judaísmo e cultura: fronteiras em movimento*. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2013b. p. 581-589.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, v. 13, n. 2 (38), maio-ago. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/t6Oz5m>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- KRAMER, Sonia (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. São Paulo: Papirus, 2013.
- LOBATO, Monteiro. *História do mundo para as crianças*. São Paulo: Brasiliense, 1962.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-211.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.