



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ANA CLÁUDIA DA SILVA MAGALHÃES

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o currículo por linguagens em
movimento**

BELÉM

2020

ANA CLÁUDIA DA SILVA MAGALHÃES

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o currículo por linguagens em movimento

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, linha de pesquisa Currículo e Gestão da Escola Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celita Maria Paes de Sousa

BELÉM

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M188p Magalhães, Ana Cláudia da Silva
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL : o
currículo por linguagem em movimento / Ana Cláudia da Silva
Magalhães. — 2020.
164 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Celita Maria Paes de Souza
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará,
Belém, 2020.

1. Prática Pedagógica. 2. Currículo. 3. Educação Infantil. I.
Título.

CDD 370.733

ANA CLÁUDIA DA SILVA MAGALHÃES

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o currículo por linguagens em movimento

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, linha de pesquisa Currículo e Gestão da Escola Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celita Maria Paes de Sousa

Data de Aprovação: __19__/_08__/_2020__

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Celita Maria Paes de Sousa (Orientadora)

Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Amélia Maria Araújo Mesquita (Examinadora Interna)

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Kátia Adair Agostinho (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

A Deus, por ter me concedido a benção de uma família que sempre apoiou minhas escolhas e decisões.

AGRADECIMENTOS

O caminho até aqui não foi fácil, chegar a essa etapa final e fazer um agradecimento me deixa certamente muito feliz por saber que consegui. E foram tantas pessoas que me ajudaram nesse caminho, que acabo correndo o risco de esquecer alguém. Mas desde já deixo o meu agradecimento a todas aquelas pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram com a minha caminhada.

A Deus, por ser a base de tudo em que acredito, por nunca me desamparar, por responder as minhas orações e principalmente por abastecer a minha vida com saúde, força, coragem, determinação, resiliência, amor e uma fé inabalável.

A toda minha família, tios(as), primos(as) e sobrinhos(as) pelas orações intercessoras, pelo apoio e por entenderem a minha ausência em alguns eventos neste período de dois anos.

A meus pais - meu pai in memoriam -, meus sogros, por sempre estarem ao meu lado me dando amor, carinho e força para não desistir dos meus sonhos e por acreditarem em mim quando eu mesma não acreditei.

Aos meus filhos amados, Rodrigo e Gabriel, minhas noras e filhas, Sirlane e Rebeka, e à minha amada neta, Ana Beatriz, por compreenderem a minha ausência em alguns momentos e por sempre apoiarem e incentivarem meus estudos.

Ao meu Moção, amado esposo, por sempre estar ao meu lado me dando estímulo, incentivo e colo quando precisei, por ter enxugado as minhas lágrimas quando surgiram momentos mais que difíceis durante o percurso, por ter me ajudado a nunca deixar de acreditar na minha capacidade profissional e por seu companheirismo, que o levou a trabalhar mais a paciência.

À professora e às crianças da UEI, por me permitirem fazer parte do seu mundo e aprender com elas durante o período da observação.

A todos que trabalham comigo na UEI Santo Agostinho, que me apoiaram e ajudaram nesse período de estudo e torceram por mim.

Aos anjos que Deus colocou no meu caminho e que acreditaram em mim, incentivando-me a nunca desistir – Professor Carlos Mouzinho, Professor Orlando Nobre, Professor Iris Sousa e Professora Maria Célia Pena -, o meu MUITO OBRIGADA!

À turma 2018 do mestrado, em especial às minhas amigas/irmãs TEDESCOS, que foram meu suporte, que nunca largaram as mãos umas das outras, que formaram mais que um grupo de apoio, mas uma família que sempre esteve ao meu lado, ajudando, dando força, chamando a atenção quando necessário, aplaudindo e torcendo sempre. A vocês: Lyanny

França, Thais Mercês, Ednalva Ambrósio, Mônica Mendes, Eliene Costa, Rosangela Oliveira e à minha querida irmã de coração, Suely da Paz, toda minha gratidão, amor, respeito e admiração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, linha de pesquisa Currículo e Gestão da Escola Básica, pelo aprendizado, por fortalecer a minha paixão pela educação básica e por acreditar que posso fazer a diferença.

Às Professoras Celita Paes, Amélia Mesquita e Kátia Agostinho, por segurarem minhas mãos e me conduzirem em todo o percurso, que, sabemos, não foi fácil. Pelas contribuições enriquecedoras na qualificação, por mostrarem e ampliarem minha forma de olhar e de aprender durante o mestrado, pelo carinho e pela amizade que se fortaleceu mais e mais, principalmente com as Professoras Celita Paes e Amélia Mesquita, a minha eterna gratidão.

Obrigada, meu Deus, por mais esta vitória na minha vida. Sem a Sua permissão e o Seu querer, com certeza, eu não teria alcançado esta benção.

“Prestem atenção no que eu digo, pois não falo por mal: os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram. Eu sei!

Por isso eu vou lhes lembrar:

Pra que ver em cima do muro, se é mais gostoso escalar?

Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar?

Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente, é chão que vocês veem por trás.

Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes:

Lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes?

Mas, se tudo que fizeram, já fugiu da sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero:

MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!”

(PEDRO BANDEIRA, 2009, p.9)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a “Prática Pedagógica na Educação Infantil: o currículo por linguagem em movimento”. Seu objeto é a prática pedagógica na educação infantil (SEMEC/BELÉM) no trabalho com o currículo por linguagem, e desta forma buscar entender como esse currículo por linguagem ganha materialidade na prática pedagógica de uma professora da educação infantil da rede municipal de Belém? Tal problemática da pesquisa tem como objetivo conhecer e analisar o currículo por linguagem como constitutivo da prática pedagógica de uma professora da educação infantil. E para isso utilizou como referência estudos sobre a perspectiva histórico-cultural, sustentando-se em material documental e pesquisa de campo. Tendo como objetivos específicos analisar como acontece o processo da prática pedagógica dentro do currículo por linguagem; conhecer as configurações espaço-temporais que são produzidas na organização do currículo por linguagens; e identificar as demandas que são consideradas relevantes pela professora na construção deste currículo, a pesquisa foi realizada em uma Unidade de Educação Infantil pública, situada na periferia do município de Belém. Foi efetivado um estudo exploratório que abrangeu a análise documental, envolvendo os documentos que orientavam/orientam a educação infantil municipal. A pesquisa de campo teve como abordagem metodológica o estudo de caso, utilizando como estratégia para a coleta de dados a observação, e como técnica, a entrevista e a análise documental. Enquanto suporte desta pesquisa, buscamos os fundamentos principalmente em Kramer (2009, 2013), Barbosa (2009), Oliveira (2011), Franco (2012) e Carvalho (2012) para tratar da prática pedagógica; Sacristán (1999), Silva (2005) e Arroyo (2013) para tratar do currículo; e Malaguzzi (1990), Kinney e Wharton (2009), Fortunati (2009), Edwards, Gandini, Forman (1999) e Rinaldi (2012) para tratar do currículo por linguagem. Como resultado, podemos apontar que o currículo por linguagem, além de favorecer o aprendizado das crianças, oportuniza à professora uma prática pedagógica que centraliza a criança como ator principal para o seu desenvolvimento. Reconhecemos o valor significativo da organização espaço/temporal dentro de uma rotina diferenciada por seu movimento cotidiano e intenso e que as crianças participam com prazer, por fazerem parte dessa construção do ambiente. Finalmente, é possível afirmar que a professora leva em consideração as falas e a participação das crianças na construção do currículo, por permitir que elas sejam as protagonistas de sua própria aprendizagem e desenvolvimento, permitindo, desse modo, que as experiências se entrecruzem por meio das diversas linguagens do currículo.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Currículo e Linguagem.

ABSTRACT

The theme of this research is “Pedagogical Practice in Early Childhood Education: the curriculum by language in motion”. Its object is the pedagogical practice of childhood education (SEMEC / BELÉM) in working with the curriculum by language. and thus seek to understand, how does this curriculum by language gains materiality in the pedagogical practice of a teacher of Early Childhood Education in the municipal education network of Belém? This research problem comes with the objective of know and analyzing the curriculum by language as constitutive of the pedagogical practice of a teacher of Early Childhood Education. For this, studies from a historical-cultural perspective were used as reference and the research was based on documentary material and field research. Having as specific objectives to analyze how the process of pedagogical practice happens within the curriculum by language; to know the spatio-temporal configurations that are produced in the organization of the curriculum by languages and to identify the demands that are considered relevant, by the teacher, in the construction of this curriculum. The research was carried out in a public Early Childhood Education Unit, located on the outskirts of the Municipality of Belém. An exploratory study was carried out that covered the documentary analysis, involving the documents that guided / guide the Municipal Early Childhood Education. The field research had the case study as a methodological approach, using observation as a strategy for data collection and interview and document analysis as a technique. As support for this research, we seek the fundamentals mainly in Kramer (2009, 2013), Barbosa (2009), Oliveira (2011), Franco (2012) and Carvalho (2012) to address the Pedagogical Practice; Sacristán (1999), Silva (2005) and Arroyo (2013) to address the Curriculum; and Malaguzzi (1990), Kinney and Wharton (2009), Fortunati (2009), Edwards; Gandini; Forman (1999), Rinaldi (2012) to address the Curriculum by Language. As a result, we can point out that the Language Curriculum, in addition to favoring children's learning, provides the teacher with a pedagogical practice that centralizes the child as the main actor for their development. We recognize the significant value of the space / time organization within a routine differentiated by its daily and intense movement and that children participate with pleasure, for being part of this construction of the environment. Finally, it is possible to state that the teacher takes into account the voices and participation of children in the construction of the curriculum, as it allows children to be the protagonists of their own learning and development. Thus, allowing experiences to intertwine through the different languages of the curriculum.

Keywords: Pedagogical Practices. Child education. Curriculum and Language.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas em Belém - PA - total por município - Censo Escolar (2015 – 2018)	16
Tabela 2 - Número de crianças fora da creche e pré-escola no município de Belém (2015 - 2018)	17
75.753.....	17
Tabela 3 - Total de trabalhos encontrados de acordo com os descritores – período 2013 - 2017	18
Tabela 4 - Total de crianças atendidas por faixa etária nas instituições da rede municipal de Belém/2019.....	59
Tabela 5 - Total de crianças atendidas por turma na rede municipal de Belém/2019	60
Tabela 6 - Demonstrativo do quantitativo de espaços que atendem a educação infantil no município de Belém – 2019.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses que tratam da prática pedagógica na educação infantil	18
Quadro 2 - Distritos Administrativos de Belém.	59
Quadro 3 - Organização da Observação Participante	79
Quadro 4 - Projeto Baú de História em ação.....	88
Quadro 6 - Movimento das cadeiras em um dia de aula	102
Quadro 7 - Rotina Definida no Planejamento Semanal	104
Quadro 8 - Exemplos da Rotina Semanal	106
Quadro 9 – Atividades na Rodinha.....	111
Quadro 10 - O Protagonismo Infantil	119
Quadro 11 - Projeto “Contos, Lendas e Encantos”	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Calendário do Mês	92
Figura 2 - Apresentação dos Trabalhos.....	93
Figura 3 – Bola de Fogo.....	94
Figura 4 – Cantinho do Vídeo	96
Figura 5 – Cantinho de Jogos	96
Figura 6: Cantinho da Beleza	97
Figura 7: Cantinho do Mural	97
Figura 8 - Cantinho da Soneca	98
Figura 9 - Cantinho do Teatro e Leitura.....	98
Figura 10 - Mural Ajudante do Dia.....	99
Figura 11 - Gráfico da Frequência	99
Figura 12 - Mural Ajudante do Dia 2.....	100
Figura 13 - Gráfico da Frequência 2	100
Figura 14 – Proposta da Professora	115
Figura 15 – Proposta das Crianças.....	115
Figura 16 - Resultado do Dia – O protagonismo infantil.....	115
Figura 17 – Mês de Setembro.....	117
Figura 18 – Mês de Outubro.....	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E SUAS CONQUISTAS	27
2.1	Contextualizando a Infância	27
2.2	A Educação Infantil no Brasil.....	35
2.3	Aportes legais da educação infantil.	39
3	O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
3.1	O Currículo na Educação Infantil	41
3.2	O Currículo por Linguagem: um caminho e uma história	47
3.3	O processo de implantação do currículo por linguagem no município de Belém - PA	52
3.4	O contexto do atendimento da rede municipal da educação infantil em Belém .	57
3.5	Prática Educativa: reflexões iniciais.....	61
3.6	Prática Pedagógica: um breve debate.....	63
3.7	O Cuidar, o Educar e o Brincar na Educação Infantil	67
4	A PESQUISA E SEU PERCURSO	70
4.1	O Contexto da Pesquisa Exploratória	72
4.1.1	A UEI	73
4.1.2	O sujeito da pesquisa: a professora	76
4.2	A observação participante: as tramas e a constituição da pesquisa	77
5	CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
5.1	Análise dos dados	82
5.1.1	Ser docente na educação infantil.....	84
5.1.2	O espaço como potencializador no trabalho com as linguagens.....	91
5.1.2.1	A Rotina.....	103
5.1.2.2	A Roda de Conversa.....	107
5.1.3	A criança como protagonista na construção do currículo	112
5.1.4	O currículo por linguagem.....	120
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO	139
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	141
	APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA)	143

APENDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNO)	145
ANEXO A – PROJETO DE TRABALHO.....	147
ANEXO B - PLANO DE AULA SEMANAL	156
ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE (INSTITUIÇÃO).....	158

1 INTRODUÇÃO

A gênese desta pesquisa se deu a partir das mais diversas situações apresentadas no âmbito da minha experiência profissional, dentro e fora de sala de aula, seja na função docente, na coordenação da educação infantil ou na atividade de gestora de Unidade de Educação Infantil (UEI), em decorrência de um conjunto de inquietações que me acompanham durante uma trajetória de 25 anos trabalhando na rede pública municipal. Desse contexto decorrem constantes questionamentos a respeito das práticas pedagógicas baseada na proposta curricular, principalmente após o processo de municipalização das creches, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394/96¹, até os dias atuais.

Durante esses 25 anos de atuação na educação pública municipal, especificamente na educação infantil, pude perceber e me angustiar com inúmeras situações que ocorreram no interior da sala de aula e em outros espaços da instituição em que estive envolvida no meu ambiente de trabalho. Ao longo desse tempo tive a oportunidade também de vivenciar e observar o crescimento de muitos profissionais da educação infantil, sobremaneira no fazer pedagógico.

As duas últimas décadas foram determinantes para o reordenamento das políticas públicas para a primeira infância, o que reverberou nas práticas pedagógicas, ocasionando mudanças com o passar do tempo, determinando o modo de organização e funcionamento das creches e influenciando diretamente no desenvolvimento do trabalho com as crianças.

O interesse pelo tema “Prática Pedagógica na Educação Infantil: o currículo por linguagem em movimento” surgiu por ser fruto de minha atuação e vivência na educação infantil, que tem me possibilitado acompanhar de perto as mudanças nas práticas de professores que trabalham com essa etapa da educação básica. Dessa forma, é possível sinalizar a necessidade de realização de estudos mais aprofundados sobre tais práticas pedagógicas, na perspectiva do currículo por linguagens adotado pela Secretaria Municipal a partir do ano de 2007.

Essa mudança exigiu clareza de concepção e dos direitos das crianças, bem como dos pressupostos da educação infantil, ponto de partida para a construção de uma prática

¹ Lei que inclui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

pedagógica consistente que se inicia no planejamento do professor. Daí vem o objeto da pesquisa, que é a prática pedagógica na educação infantil.

Daí a necessidade de analisar como acontece o currículo por linguagem como processo constitutivo da prática pedagógica, conhecer as configurações espaço-temporais que são produzidas na organização do currículo por linguagens e identificar as demandas que são consideradas relevantes pela professora na construção desse currículo.

Minha vida profissional na educação infantil teve início antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996, num período em que o atendimento era de caráter essencialmente assistencialista e as instituições de educação infantil no município de Belém estavam sob a responsabilidade da Fundação Papa João XXIII. Ao longo da minha trajetória profissional, atuei como professora em todas as faixas etárias das crianças da educação infantil – do Berçário ao Jardim II -, passando a desenvolver, a partir de novembro de 2005, a função de coordenadora pedagógica/gestora, trabalho que está sendo exercido até os dias atuais.

Nessa direção, realizei alguns estudos nesse campo, em particular em 2008, ao fazer o curso de Especialização em Gestão Escolar, pela Faculdade Brasil Amazônia (FIBRA), o que me oportunizou reflexões fundamentais sobre as especificidades que envolvem as práticas pedagógicas na educação infantil e sobre o meu papel enquanto gestora de UEI, resultando na produção de uma monografia intitulada “A Formação do Professor como uma Nova Perspectiva de Gestão: um estudo de caso na Unidade de Educação Infantil Nossa Senhora do Perpétuo Socorro”.

Dentre os inúmeros desafios da carreira profissional, posso ressaltar que o maior deles foi exercer a função de coordenadora pedagógica numa Unidade de Educação Infantil, o que me possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre a educação voltada para o trabalho pedagógico dos professores para e com as crianças, servindo de estímulo para a escolha do tema da pesquisa.

Graças ao ingresso no Programa de Mestrado em Educação Básica-PPEB, no ano de 2018, e no grupo INFANCE- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação, pude ampliar meu entendimento acerca da educação infantil e me aprofundar mais ainda, contribuindo para pensar de forma mais ampla a educação básica, especialmente nas etapas destinadas à educação de crianças pequenas.

Nos últimos anos, tenho participado de formações promovidas pela SEMEC, onde o debate tem se voltado para as questões relacionadas aos estudos sobre educação infantil, prática pedagógica e currículo, que potencializaram a busca de conhecimentos sobre a infância e a educação. Outro projeto de formação que vem oportunizando reflexões sobre a prática pedagógica nas UEIs são as “Trilhas de Conhecimentos”², que proporcionam a seus participantes uma exposição de relatos de experiências que fizeram diferença no dia a dia das crianças. Esses relatos contribuíram para aguçar ainda mais as inquietações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas creches.

A partir das observações das experiências de diferentes práticas, surgiu a aproximação com o objeto de estudo, em virtude das trocas de diálogos que ocorreram nos encontros de formações oferecidos pela SEMEC, onde pude verificar um vasto diferencial entre as práticas desenvolvidas em sala de aula com as crianças, dentro das Unidades de Educação Infantil. Assim sendo, esta pesquisa visa conhecer e analisar um trabalho pedagógico que se evidencia como prática intencional, sistematizada diariamente no fazer pedagógico de uma professora buscando pesquisar as relações construídas com o currículo por linguagens e de que maneira ocorrem esses processos de forma integrada com as demandas das crianças, o que em tese deveria acontecer em todas as práticas pedagógicas na educação infantil.

Apresentaremos algumas reflexões sobre a prática pedagógica na educação infantil, por ser relevante ponderar sobre as mudanças ocorridas nas práticas de professores em virtude da atual proposta curricular trabalhada nas UEIs, tendo em vista que, até o ano de 2006/2007, o atendimento nessas unidades era um tanto quanto assistencialista, apesar de que no município já se trabalhava um outro projeto pedagógico com fins educacionais e não mais assistencialista. Essa realidade foi tomando outras proporções a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, e da proposta da rede municipal de Belém, do currículo por linguagem, fazendo com que a prática de professores passasse a trabalhar com o binômio cuidar e educar, sem sobrepor um ao outro, essas impressões surgem pela minha experiência.

Por certo que, ao falar sobre proposta de trabalho num tempo em que ainda se apresentam algumas práticas marcadas por uma forma de atender a função da educação e da escola, o que reflete um contexto educacional para infância consolidado há algumas décadas, esperamos que a pesquisa possa servir como reflexão para outros profissionais da primeira

² Evento anual organizado pela SEMEC, que acontece há mais de dez anos, no mês de dezembro.

infância, da rede pública e privada de educação, uma vez que a busca por vagas na educação infantil é intensa assim como o trabalho dos profissionais da educação infantil, o que se fez necessário para entendermos esse contexto a busca no Censo Escolar resultados do período entre 2015 e 2018 que evidenciassem o quantitativo de crianças matriculadas nas Unidades de Educação Infantil, na rede municipal e ensino de Belém. Esses dados nos possibilitaram perceber a importância das UEIs no atendimento à sociedade no que diz respeito ao preenchimento de vagas. O quantitativo de crianças fora das UEIs revela que as ofertas são insuficientes para atender a demanda, que é bem significativa, e que faltam políticas públicas nesse sentido, apesar da busca intensa pelas famílias por uma vaga. Dessa forma, a quantidade de matrículas oscila entre momentos de crescimento e de diminuição, de acordo com a oferta de vagas para as diferentes faixas etárias. Nos dados publicados nas tabelas 1e 2 não estão inseridas as matrículas feitas nas instituições conveniadas com a SEMEC.

Tabela 1 - Número de matrículas em Belém - PA - total por município - Censo Escolar (2015 – 2018)

UF	Município	Ano	Creche	Pré-escola	Total
PA	Belém	2015	4.153	14.740	18.893
		2016	4.999	14.891	19.890
		2017	3.661	13.088	16.749
		2018	4.936	15.364	20.300

Fonte: INEP

A tabela 2, a seguir, apresenta um demonstrativo do quantitativo de crianças que se encontram fora do atendimento nas creches e pré-escolas do município de Belém. Os números expressam uma discrepância, se comparados com a quantidade de crianças matriculadas na educação infantil da rede pública municipal de ensino, deixando explícita a necessidade de políticas públicas que amenizem esse quadro.

Tabela 2 - Número de crianças fora da creche e pré-escola no município de Belém (2015 -2018)

UF	Município	Ano	Creche	Pré-escola	Total
PA	Belém	2015	75.261	25.865	101.126
		2016	74.415	25.714	100.129
		2017	75.753	27.517	103.270
		2018	75.755	27.335	103.090

Fonte: Base de cálculo; o Minicenso IBGE – 2010.

Os dados relatados na tabela acima estão baseados no último minicenso, realizado pelo IBGE em 2010, que totaliza, no município de Belém, o quantitativo de 79.414 crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade e 40.605 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. De 2010 a 2018 o IBGE não apresentou nenhum novo percentual de crescimento para se considerar, por isso as estatísticas estão pautadas no último dado de crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos, no município de Belém. Levando em consideração os dados aqui apresentados, bem se vê que Belém está longe de atender à Meta 1 do Plano Nacional de Educação, que seria “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade [...] até o final da vigência deste PNE” (BRASIL/PNE, 2014-2024, p. 49). Essa meta teria o sentido de garantir um atendimento de qualidade mais apropriado para a faixa etária de 4 e 5 anos, não deixando a desejar e dando a devida importância, também, à faixa etária entre 0 e 3 anos.

Os dados foram confrontados com o quantitativo apresentado pelos trabalhos listados na Tabela 1, onde se comprova que a oferta de vagas nas Unidades de Educação Infantil está muito aquém da real necessidade da população desta faixa etária se comparado com a Tabela 2, devido à fragilidade das políticas públicas para atender a demanda de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Vale ressaltar que esses dados não incluem as escolas da rede privada

Buscamos investigar outras pesquisas concluídas a fim de conhecer as reflexões e análises que abordassem as práticas pedagógicas na educação infantil e o currículo por linguagem. Desse modo, procuramos localizar pesquisas consolidadas no período de 2013 a 2017, por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), investigando a existência de trabalhos que trouxessem como foco a prática docente. Combinando os descritores prática pedagógica na educação infantil e currículo por linguagem, obtivemos apenas oito trabalhos destacados por

fornecerem subsídios para meu objeto de investigação. Essas buscas também contribuíram para avanços ao permitirem a visualização de novas possibilidades teórico-metodológicas em conformidade com a proposta de pesquisa.

Tabela 3 - Total de trabalhos encontrados de acordo com os descritores – período 2013 - 2017

Descritores	Base de dados	Nº trabalhos	Nº trabalhos
		Encontrados	Considerados
Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	Capex	116	05
Currículo por Linguagem		127	03

Fonte: Tabela elaborada a partir da consulta no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Através dessa tabela apresentamos a quantidade de trabalhos publicados no portal da CAPES que correspondem aos descritores que utilizamos, bem como ao período proposto. Concomitantemente, realizamos a primeira seleção dos trabalhos para, posteriormente, fazermos uma seleção final, ainda mais delimitada. Para que fossem incluídos, os trabalhos deveriam conter informações, discussão ou dados de pesquisa relativos às creches, às práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos de idade e ao currículo por linguagem na educação infantil.

Do levantamento dessas teses e dissertações, selecionamos oito trabalhos que pudessem dialogar com a pesquisa por serem vinculados à área da Educação. Apesar do segundo descritor - currículo por linguagem - não aparecer nos títulos das dissertações, ele está presente no corpo das pesquisas, o que fez valer as escolhas.

Quadro 1 - Teses que tratam da prática pedagógica na educação infantil

Autores	Ano	Pesquisa	Tema
COSTA, Maria Lourdene Paula.	2013	Tese	As práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil no município de Santa Inês.
CAMPOS, Daise Ondina de	2015	Tese	Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação aprendida a partir do fazer pedagógico do professor.
SANTOS, Iraildes Sales dos	2015	Tese	A educação da criança de 0 a 3 anos: um olhar para a prática docente.
MODANESE, Andréia	2015	Tese	Práticas pedagógicas na educação infantil: a constituição de uma “rede de significações” na creche Ipê Branco.
MORAIS, Patrícia Ferreira de	2015	Tese	Práticas Pedagógicas e a Educação Infantil: desafios e possibilidades
ANDRÉ, Rita de Cássia Marinho Oliveira	2016	Dissert.	Creche; desafios e possibilidades: uma proposta curricular para além do cuidar e educar.
ZWETSCH, Patrícia dos Santos	2017	Dissert.	Educação infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o Nacional e o local.
LIRA, Cláudia Dantas de Medeiros	2017	Dissert.	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Apesar de as dissertações escolhidas não apresentarem no título o descritivo currículo por linguagem, todas têm o tema inserido no corpo dos trabalhos.

As pesquisas encontradas, apesar de terem em comum a prática pedagógica na educação infantil, apresentam diferentes perspectivas de investigação, como veremos.

A primeira que selecionamos foi a de Costa (2013), que toma como parâmetro a reflexão acerca da prática pedagógica na educação infantil, com considerações teóricas embasadas em Vygotsky (2001, 2007), Vásquez (1977), Kramer (2006, 2011), Oliveira (2007) e Veiga (2008)³. Sua análise revela que os professores não têm clareza sobre a prática pedagógica e que predomina um tipo de prática pedagógica romântica, cuja proposta se baseia na concepção de criança como semente a desabrochar. Dessa forma, embora o aluno seja o centro do trabalho pedagógico, o fazer dos professores remete para uma prática repetitiva e mecânica.

A dissertação de Campos (2015), a segunda analisada, indica que a intencionalidade observada no planejamento pedagógico dos professores, manifestada pela organização das atividades junto às crianças, perpassa por um conhecimento mais aprofundado das concepções teórico-culturais e pela discussão coletiva na instituição. Nessa pesquisa, verificamos que as brincadeiras são planejadas diariamente, evidenciando a importância do brincar como uma ação intencional por parte do professor.

Na dissertação de Santos (2015), investiga, entre outras questões, a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras numa creche. Como aporte teórico à discussão sobre a infância de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, a pesquisadora utilizou Kuhlmann (1998), Kramer (2011), Sarmiento (2002, 2004, 2007), Oliveira e Formosinho (2002) e Oliveira (2002).⁴ A pesquisa mostra que as práticas pedagógicas propostas às crianças são atividades dirigidas e que, durante a execução da rotina, existem poucas atividades livres. Também revela que os professores que atuam com a faixa etária de 0 a 3

³ As obras que embasaram Costa (2013) são: “Construção do pensamento e linguagem” e “A Formação Social da mente” (VYGOTSKY, 2001; 2007); “Filosofia da práxis” (VÁSQUEZ, 1977); “Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil” e “A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce” (KRAMER, 2006; 2011); “Educação infantil: fundamentos e métodos” (OLIVEIRA, 2007); e “A prática Pedagógica do Professor de Didática” (VEIGA, 2008).

⁴ As obras que embasaram Santos (2015) são: “Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica” (KUHLMAN, 1998); “Educação Infantil: enfoques em diálogo” (KRAMER, 2011); “Imaginário e culturas da infância”, “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade” e “Visibilidade social e estudo da infância” (SARMENTO, 2002, 2004, 2007); “O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo” (OLIVEIRA e FORMOSINHO, 2002); “Docência em formação - Educação Infantil: fundamentos e métodos” (OLIVEIRA, 2002).

anos possuem formação específica para tal função, porém, em relação aos saberes docentes apresentam concepções diferentes.

A dissertação de Modanese (2015), que tem por objetivo analisar os fios que se entrelaçam na constituição de uma “rede de significações” a respeito da prática pedagógica na educação infantil. A pesquisadora relata que percebeu, durante a investigação, um processo de transição de uma prática pedagógica “adultocêntrica” para outra pensada e planejada para e com as crianças. Por meio da leitura das análises dos dados, percebe-se que a prática pedagógica dos professores ainda está alicerçada em concepções “assistencialistas” e “propedêuticas” de educação infantil, ficando bem clara a dicotomia do cuidar e educar, em que as ações dos adultos privilegiam a rotina, considerando suas necessidades em detrimento à centralidade da criança.

E a última investigação que destacamos é a de Moraes (2015), que teve por objetivo verificar de modo eficaz como compreender a interação existente entre a prática pedagógica de professores da educação infantil, sua formação continuada e a viabilização de um novo currículo. Como resultado, é possível compreender as grandes mudanças ocorridas na educação infantil, como a concepção de infância que ganha novo significado; a educação infantil que deixa de ser apenas assistencialista, tornando-se também educacional; além da prática pedagógica, que se torna um meio pelo qual se busca inovação e contextualização pelo convívio com as crianças.

Ao analisar as dissertações que tratam da prática pedagógica, foi possível constatar como o professor da educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da sua prática pedagógica, ora com o brincar dentro da rotina, ora dentro do processo da apropriação da linguagem escrita, havendo, ainda, aqueles que priorizam o assistencialismo acima do educacional e outros que estão na busca de práticas que mudem a centralidade do professor para a criança. Bem se vê que trabalhar com crianças requer conhecimento e dedicação para perceber e entender o que elas querem.

Decerto que não existe uma fórmula única para desenvolver uma prática pedagógica com base no currículo por linguagem, mas há possibilidades e experiências que apresentaram bons resultados, conforme as análises das autoras.

Ao analisar as dissertações que trabalharam o currículo por linguagem na educação infantil, percebemos que elas trazem uma teorização do currículo como respaldo às questões

sobre as práticas educacionais. A dissertação de André (2016), está voltada para a prática pedagógica de professoras com bebês, apresenta uma proposta de currículo construída a partir da escuta das múltiplas formas de linguagens, utilizadas não só por bebês, mas por crianças pequenas, levando em consideração aquilo que elas já sabem. Trabalha a teorização do currículo, especificamente sobre as ações na educação infantil, embasado nas orientações curriculares do Ministério da Educação.

A segunda dissertação, de Zwetsch (2017), analisa os significados e as tensões do currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de 0 a 3 anos, considerando as políticas públicas e o contexto de uma instituição pública. Nos referenciais teóricos foram utilizados os estudos de Oliveira (2011), Barbosa (2016), Gimeno Sacristán (2000), Kuhlmann (2004) e Kramer (2016)⁵, entre outros. A pesquisa mostra que a educação infantil apresentou avanços tanto em relação ao número de matrículas, ampliando assim o acesso à primeira etapa da educação básica, como também na construção e elaboração das propostas pedagógicas e dos currículos. Isso porque as discussões suscitadas levaram à construção de novas políticas públicas e de documentos para orientar e guiar os currículos da educação infantil, visando sempre a criança como sujeito histórico de direitos e centro do planejamento dessas propostas.

Por fim, temos a dissertação de Lira (2017), segundo a qual as crianças são concebidas como sujeitos humanos com especificidades históricas e sociais, capazes de aprender e de se desenvolver em condições de possibilidades, de produzir cultura e de participar dos contextos em que vivem. Daí porque a educação tem a função social de promover seu desenvolvimento integral por meio da promoção de currículos compostos pelo conjunto de práticas desenvolvidas pelos profissionais responsáveis e vivenciadas pelas crianças, articulando saberes e experiências que respeitem as especificidades infantis em contextos de interação e ludicidade.

Analisando as dissertações, verificamos que a maioria apresenta práticas desenvolvidas por professores, buscando articulá-las às atividades lúdico-pedagógicas intencionais, preocupando-se com cada faixa etária e considerando que cada criança tem que

⁵ As obras que embasaram Zwetsch (2017) são: “Educação Infantil: fundamentos e métodos” (Oliveira, 2011), “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares” (Barbosa, 2016), “O Currículo: uma reflexão sobre a prática” (Gimeno Sacristán, 2000), “Infância e Educação Infantil (Kuhlmann, 2004) e “ Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate” (Kramer, 2016).

ser vista em sua particularidade e sua individualidade. Desse modo, as pesquisas revelaram que as práticas educativas, conforme destacam Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p.35), “devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças, entendendo que são cidadãos de direitos à proteção e à participação social, a experiências culturais nas quais combinam saberes da experiência”. Assim, os professores, por meio de sua prática, procuram proporcionar carinho, compreensão e vivências que considerem a especificidade da criança, sua cultura e sua história.

Dessa forma, com esta pesquisa pretendemos investigar as nuances da prática pedagógica de uma professora da educação infantil no desenvolvimento do currículo por linguagem e como as especificidades desse trabalho se materializam no cotidiano da UEI com crianças de 4 anos de idade. Essa proposta de trabalho pedagógico é uma opção da rede municipal de ensino de Belém e vem sendo desenvolvida com base na organização curricular por linguagem, em que as crianças se expressam/comunicam com o meio de maneira diversa e, assim, interagem, ressignificam e compreendem o meio social, cultural e material em que vivem.

Tal proposta teve início em 2007, quando a Secretaria Municipal de Educação de Belém assumiu a tarefa de construir uma proposta para creches e pré-escolas que viesse ao encontro do debate atual para a primeira etapa da educação básica, de modo a atender as especificidades locais e regionais do sistema de educação para a primeira infância. A intenção não era negar os avanços da proposta anterior nem impor uma nova proposta curricular sem a participação dos profissionais da educação, mas avançar ao encontro dos debates atuais para a infância e das perspectivas curriculares para a educação infantil.

A ideia inicial da proposta curricular se configurou a partir da representação de uma “teia” onde as linguagens infantis se entrelaçavam. Essa imagem teve um caráter simbólico, na medida em que se buscava expressar, nessa representação gráfica, as diversas linguagens do currículo da educação infantil. Assim, o desenho curricular inicial era deflagrador de um desejo de que o currículo fosse um movimento vivo e dinâmico a partir das manifestações expressivas das crianças, oportunizando a construção coletiva com a participação de professores, coordenadores e toda a equipe técnica da educação infantil.

Sendo assim, esse movimento de construção e implantação da proposta curricular foi cuidadoso e gradual, configurando-se na apropriação, discussão e estudos de autores que

pensam o currículo por linguagem, dentre eles Loris Malaguzzi, Carolyn Edwards, Lella Gandini, Gabriel Junqueira Filho e Marcia Gobbi, entre outros. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação, concomitante a esse movimento, promoveu as primeiras formações para professores, quando sua equipe técnica organizou sessões de estudos para aprofundamento de questões pertinentes ao currículo por linguagem, por entender que desde aquela época, que:

as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p.93).

Da mesma forma, para compor a sua concepção, trazemos considerações de Sacristán (2000, p.15), que trata

o currículo como uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas

Para o autor, o currículo envolve tanto a prescrição, a proposição e as intencionalidades quanto os acontecimentos efetivos do espaço escolar experimentados pelos sujeitos envolvidos, que são, no caso da educação infantil, as crianças, os professores e, conseqüentemente, as famílias. Ou seja, fornecer um conhecimento especializado, diferente daquele que se estabelece na convivência familiar ou social, é uma das principais razões pelas quais as escolas existem.

Deve-se entender, dessa forma, que currículo significa tanto as definições de intencionalidades das instituições e profissionais em relação à educação de sujeitos – ao que, para que e como é importante que aprendam – como também a concretização dessas prescrições.

Em virtude dos fatos observados, infere-se que definir currículo e proposta pedagógica não é tão simples assim. Além de envolver a definição de princípios, finalidades e conteúdos de práticas educativas, o currículo também envolve a dimensão da própria prática, do que é realizado efetivamente, corroborando Coll (1998), ao dizer que:

[...] currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (COLL, 1998, p. 33-34).

O currículo na educação infantil tem sido um campo que possibilita discussões que tratam diferentes visões sobre a infância. Historicamente, essa concepção foi sendo alterada, bem como a compreensão do termo educação infantil, que se tornou muito mais significativo quando passou a ser reconhecido como a primeira etapa da educação básica. Além disso, a discussão sobre a prática pedagógica na educação infantil se tornou mais acentuada após o reconhecimento e a valorização da importância do trabalho realizado nessa etapa da educação básica, a partir dos aportes legais com as determinações na Constituição de 1988 e com a LDB de 1996.

Na condição de primeira etapa da educação básica, a educação infantil passa a ter função específica no sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as crianças para que possam exercer sua cidadania. Por sua vez, a definição da finalidade da educação infantil é abordada como sendo “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996), o que evidencia a necessidade de tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público.

A LDB fixou as normas mínimas que asseguram o desenvolvimento das diretrizes para a educação infantil em todo o território nacional e, em 2009, conforme a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, na força da lei, estabelece fundamentos que devem nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, levando em conta princípios éticos, políticos e fazendo menção à ludicidade como um dos princípios estéticos que deve balizar a educação infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), a educação infantil constitui-se de instituições educativas de caráter não doméstico, que têm o papel social de cuidar de crianças de 0 a 5 anos e de educá-las de modo intencional. Nesse aspecto, torna-se relevante entender o significado de cuidar e educar nas Unidades de Educação Infantil e sua indissociabilidade, buscando recuperar, para a função social da educação básica, a sua centralidade, que é a criança.

Cuidar e educar inicia-se na educação infantil, compreendendo que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana (BRASIL, 2013). O termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo

uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene. Já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social. Lembrando que cuidar e educar está imbricado um no outro.

A criança é um ser que traz consigo as marcas da sua cultura, do seu grupo social e familiar. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança é entendido como um processo que ocorre por meio das interações, brincadeiras e práticas sociais que são vivenciadas por elas desde o seu nascimento nos diferentes contextos.

Desse modo, o professor, ao considerar as experiências e saberes das crianças no currículo por linguagem, realiza um movimento que oportunizará pistas para o seu planejamento e para a reflexão das atividades diárias. Além de considerar as escolhas e desejos das crianças, assim oportunizando que sejam sujeitos mais críticos e reflexivos diante da sociedade em que estão inseridas.

Diante disso, a centralidade da pesquisa está na prática pedagógica de uma professora da educação infantil, que vem a ser um sujeito considerado diferencial por colocar em movimento o currículo por linguagem de forma lúdica junto com as crianças.

Assim, a motivação pelo objeto gerou o seguinte problema: como o currículo por linguagem ganha materialidade na prática pedagógica de uma professora da educação infantil da rede municipal de Belém.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a prática pedagógica da professora na turma com crianças de 4 anos e sua relação com o currículo por linguagem. Para tanto, elegemos como objetivos específicos: conhecer as configurações da prática pedagógica que são produzidas pela professora para a organização das atividades desenvolvidas em sala com e para as crianças; analisar as condições ofertadas pela professora às crianças, para que sejam participantes ativas de sua própria aprendizagem; e identificar as demandas que são consideradas importantes pela professora na construção do currículo por linguagem.

Para alcançar os objetivos propostos para a presente pesquisa, o percurso metodológico trilhado foi apoiado na perspectiva da pesquisa qualitativa, fundamentada em Creswell (2007). Quanto ao tipo da pesquisa ora relatada, corresponde a um estudo de caso que está sendo abordado pela concepção de Yin (2005). Por se tratar de uma pesquisa

qualitativa, utilizamos a observação como técnica, seguindo a indicação de Mônaco (2010). Como instrumento de coleta de dados, escolhemos a entrevista semiestruturada, indicada por Mônaco (2010). Por fim, para a organização e análise do material de investigação, foi empregado o método de Análise de Conteúdo, ancorando nossos argumentos em Franco & Puglisi (2005) e constituindo-se como um dos movimentos metodológicos da pesquisa que será mais bem detalhado na seção intitulada “A Pesquisa e seu Percurso”.

Este trabalho está estruturado em cinco seções. Na primeira apresentamos os aspectos introdutórios da pesquisa, trazendo um pouco da trajetória profissional da pesquisadora, assim como fundamentalmente apresenta o objeto, o problema e os objetivos da investigação. Na segunda seção discutimos o processo histórico da educação infantil, seus aportes legais e como se consolida o atendimento na rede municipal da educação infantil em Belém. Para a terceira seção, trazemos algumas reflexões iniciais sobre a prática pedagógica na educação infantil e sobre o currículo. O processo metodológico e seu percurso serão apresentados na quarta seção, onde o contexto da pesquisa e o *loco* da investigação serão tratados. A quinta seção discorre sobre o currículo e a prática pedagógica da professora da educação infantil. Nela iremos apresentar análise dos dados encontrados, referentes às categorias que são relevantes para alcançar os objetivos da pesquisa e responder suas questões norteadoras, tais como o ser docente na educação infantil; o espaço como potencializador no trabalho com as linguagens, onde está inserido como subcategorias, a rotina e a roda de conversa; a criança como protagonista na construção do currículo; e o currículo por linguagem.

2 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA E SUAS CONQUISTAS

Nosso objetivo principal nesta seção é resgatar um pouco da história da infância e suas conquistas. Pretendemos evidenciar como os direitos da criança, em especial à educação, foram conquistados. A nossa opção ao resgatar a história e os processos legais do direito à educação surge em virtude de apresentar essa trajetória de atendimento em que, por vários séculos, a criança era invisível aos olhos das políticas educacionais. Desse modo, ao discorrer sobre a prática pedagógica no século XXI, sentimos a necessidade de evidenciar esse processo longo da história da infância e sua interface com as conquistas no campo legal.

Na primeira parte desta seção faremos uma retrospectiva histórica de como a infância transita no campo social e cultural, até chegar à fase embrionária de atendimento das crianças nas primeiras instituições. Nesse processo é importante destacar que as práticas pedagógicas nesses espaços não eram priorizadas. As primeiras instituições implantadas no Brasil estavam organizadas com caráter caritativo e posteriormente assistencialista.

As práticas das pessoas que trabalhavam com crianças buscavam torná-las adultos em miniatura e assim tratá-las, não havendo o devido cuidado e respeito com o tempo da infância, com o ser criança, numa época em que não havia políticas públicas que garantissem o cuidado e uma educação de qualidade e de direitos, como veremos com mais afinco na subseção a seguir. A opção de recuperar a história da infância e da educação infantil nesta pesquisa nos aponta a possibilidade de ampliar a nossa compreensão sobre as mudanças ocorridas ao longo dos tempos e os processos constitutivos da educação infantil na atualidade.

2.1 Contextualizando a Infância

A etimologia do termo infância, trazida por Moraes (2012), diz que, enquanto objeto de estudo, é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras infante e infância, em sua origem latina e nas línguas desta derivadas, relembram um campo ligado à ideia de ausência de fala. Essa noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, daquele que não fala, se constrói a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra *in* = prefixo, que indica *negação*; *fante* = participípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*.

A ausência da fala caracterizada na infância pode também ser relacionada com uma questão mais subjetiva, que se refere ao sujeito que não tem voz, e se ele não tem voz, deixa de ser um sujeito de direitos. Kuhlmann identifica essa ausência da fala:

[...] como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as respectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a presença no interior das relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social [...] geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN, 2011, p. 23).

O reconhecimento da criança como um sujeito capaz, racional e que tivesse condições de estabelecer seus próprios fins é algo que foi buscado à medida que a sociedade se modificava e novas expectativas surgiam, revelando condições de perceber a criança sob novas perspectivas. De acordo com Freitas e Kuhlmann,

podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive nesta fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou por outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias [...] (FREITAS, KUHLMANN, 2002, p. 7).

Podemos citar Ariès (1981) como um dos primeiros trabalhos apresentados nessa perspectiva. O autor provoca um despertar para a construção social da história da família e para o surgimento do sentimento de infância. Moraes (2012), em sua dissertação baseada em estudos de Ariès, traz a importância das crianças, que os portugueses chamavam de “miúdos” e que eram mandadas nas embarcações portuguesas do século XVI para a realização de empreendimentos do Império. A maioria era enviada para trabalhar na busca de uma vida melhor. Devido à precariedade em que viviam na época, os serviços destinados às crianças eram arriscados e pesados, com risco de vida que muitas vezes se assemelhava aos dos adultos das camadas populares.

Entre os séculos XVI e XVII surgiu o sentimento de proteção à infância, ocasionado pelas altas taxas de mortalidade infantil, o que levou as famílias a se preocuparem com seus filhos, vacinando-os contra a varíola.

De acordo com Freitas e Kuhlmann (2002), a aparente banalização da morte das crianças se dava devido às altas taxas de mortalidade infantil, decorrentes das condições que a sociedade do Antigo Regime oferecia.

[...] O limitado desenvolvimento científico e tecnológico e, sobretudo, uma sociedade unanimemente subserviente à hierarquia, à autoridade e às orientações da Igreja [...] uma população generalizadamente analfabeta e supersticiosa condicionavam fortemente as atitudes que se tinham com todos aqueles que pela sua dependência e fragilidade não se conseguiam impor por si só. Muito mais do que não compreender a especificidade da infância, era mais a impotência médica, o estado sanitário das povoações, a miséria, a ignorância supersticiosa das pessoas e a pressão social que colocavam as crianças em situações delicadas (FREITAS, KUHLMANN, 2002, p. 172).

Ariès (1981, p. 51) afirma que a infância era considerada um estágio para a vida adulta, e a sociedade medieval tinha o interesse de que a criança crescesse rapidamente para poder realizar tarefas iguais às dos adultos, o que resultava nos altos índices de mortalidade infantil que colaboravam para a não compreensão, durante esse período, das características da infância. As crianças eram retratadas como adultos em miniatura.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à

incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomiana do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvuli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma característica da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor (ARIÈS, 1981, p. 77).

Identifica-se também a concepção de miniadulto nos costumes daquela época, observando esse fato na semelhança das vestimentas dos adultos e crianças, item que com o passar do tempo foi se transformando com a intenção, entre outras, de diferenciar as crianças em relação aos adultos.

[...] partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. Já observamos que essa mudança afetou, sobretudo, os meninos. O sentimento de infância beneficiou primeiro meninos, enquanto meninas persistiam mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos [...] (ARIÈS, 1981, p. 41).

Naquele período, enquanto a criança, aparentemente pelas condições de vida, poderia ser associada a um miniadulto, também crescia na sociedade, de acordo com Ariès (1981), a visão moderna de criança: a lástima por sua perda em casos inevitáveis, um sentimento de infância que mais se aproxima dos dias de hoje, um ser distinto e único que deve ser protegido.

Ariès (1981) relata que o primeiro sentimento de infância foi caracterizado pela “paparicação” e surgiu no meio familiar. Durante o século XIV, as crianças pequenas eram

tratadas como objetos queridos, “coisinhas engraçadinhas”, porém, assim que passasse essa fase, ela era inserida entre os membros da família, sendo tratada como adulto.

O segundo sentimento, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

No século XVII europeu, era comum a criança ser descrita sozinha e, posteriormente, houve uma tendência por retratos de família organizados em torno da criança, que se tornou o centro da composição. Ainda no século XVII, os moralistas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois as viam como frágeis criaturas de Deus, e que era necessário preservar e discipliná-las, de forma severa. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar.

No final do século XVII, a criança passou a ser vista como um vir a ser. Cria-se na possibilidade de ela tornar-se um adulto promissor se fosse orientada desde pequena, conforme os eclesiásticos para as famílias. Um dos recursos para disciplinar a criança nos moldes impostos era conquistá-la pela doçura ou extrema severidade, algo infalível para se fazer dela o que quiser.

Ariès argumenta que a sociedade passou a admitir a criança como não madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se com os adultos.

[...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 10).

Ariès ainda afirma que a família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome e assumiu uma função moral, constituindo-se, junto com a escola, nas principais instituições responsáveis pela separação entre as crianças e a sociedade dos adultos. Essa separação deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens, promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Porém, ela não teria sido realmente possível sem o apoio sentimental das famílias, que se tornou o lugar de uma afeição necessária entre

pais e filhos, algo que não existia antes. Afeição que se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir à educação.

Quanto à severidade da disciplina imposta [...] pensou-se que era consequência de uma maior preocupação com a educação [...] que dependia, tão só, da concepção política dos governantes que advogavam uma disciplina rígida no intuito de conseguirem cidadãos obedientes e disciplinados. De um modo geral, considerou-se que os educadores e os pais acreditavam que as crianças precisavam de ser batidas para ser treinadas e que o conceito de pecado original teria alimentado a convicção de que só um tratamento severo podia curá-las da sua condição de pecadoras (FREITAS, KUHLMANN, 2002, p. 171).

Esse afastamento das crianças do seio familiar deu início a novos tempos na sociedade, oferecendo a elas uma formação tanto moral quanto intelectual, com o intuito de doutriná-las numa disciplina autoritária e assim separá-las do convívio com os adultos. Por serem tidas como frágeis e de fácil manipulação, tornavam-se alvos fáceis não só para os adultos, mas para as entidades religiosas, independentemente da camada social a que pertencessem.

As crianças das camadas mais altas, por serem consideradas frágeis, sofriam no processo de escolarização, com uma orientação do ensino impositivo, controlador e humilhante, retratando que a fraqueza era a real compreensão de infância da época, rebaixando-a as camadas sociais menos favorecidas. Sendo que a preocupação social veio para “[...] humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la, se atenuando ao longo do século XVIII, e a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência coletiva nessa questão” (ARIÈS, 1981, p. 118).

Pelo fato de as crianças de camadas sociais mais altas terem acesso à informação escrita, provavelmente tais costumes começaram a se modificar no que se refere ao sentimento de infância, o que nos leva a deduzir que tal mudança não ocorreu de maneira uniforme entre as classes sociais. Ainda hoje é perceptível, nas camadas menos favorecidas economicamente, socialmente e culturalmente, que as crianças convivem de forma mais “misturada” com os adultos.

[...] na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos [...] Dessa época em diante [...] A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto [...] Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos [...] a aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separadas. A família concentrou-se em torno da criança [...] (ARIÈS, 1981, p. 159).

Aos poucos a sociedade foi despertando para a ideia da inocência da infância. A partir do século XVIII, houve uma alteração no que se refere ao sentimento de infância, dando início à conversão da criança que não é inocente, que transita (vive) entre os adultos, para a criança inocente, aquela que deve ser protegida e em quem deve ser inserida a moralidade, com o propósito de torná-la “uma pessoa boa”.

[...] A escola confinou uma infância outrora livre em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos, infringiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas [...] (ARIÈS, 2012, p. 195).

Esse rito era o oposto do sentimento que começou a tomar conta da sociedade a partir do século XVIII, que seria a sensibilidade pela infância, no momento que a família começou a se reorganizar em torno da criança visando sua proteção e centralidade no seio familiar.

[...] A família então começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. Portanto, não surpreende que esta revolução escolar e sentimental tenha sido seguida, com o passar do tempo (ARIÈS, 2012, p. xi).

Com essa reorganização familiar, a sociedade moderna apresentou um novo olhar sobre a criança. Rousseau, por exemplo, é um dos estudiosos que Ariès (2012) aponta dentre os que começaram a estudar a criança, apresentando contribuições bastante significativas no final do século XVIII. O pensador propôs uma nova imagem da infância, valorizando-a dentro do processo educacional na primeira infância e trazendo a ideia de que a educação deveria ser baseada na atividade, uma vez que a aprendizagem é adquirida através das experiências.

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento da infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecera a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. [...] Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigia cuidados e etapas, uma formação (ARIÈS, 2012, p. 119).

Nos séculos XIX e XX, foram intensificados os estudos sobre a criança. Por ser e estar na e para a sociedade, a criança e sua infância apareciam numa visão mais ampla. O que se percebe a respeito da infância é que ela se constitui e é constituída. Infância, nesse sentido, é aquela que constitui um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver, pois

as condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002, p. 03).

Dessa forma, a criança passa a ter um papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais vividas pelas experiências, começa a interpretar o mundo, pois “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

Cultura essa que, para o autor, é a interpretação da produção autônoma da criança.

[...] o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura (SARMENTO, 2004, p. 21).

Para Sarmiento (2004), a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. O autor afirma que elas “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (p. 21).

Cada vez mais se dissemina no mundo contemporâneo a definição de infância como uma fase cheia de especificidade e de grande relevância para a constituição da identidade humana, tanto de forma cognitiva como social, conceito reforçado por Rocha (1999) ao dizer que

[...] tem levado os educadores a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada (ROCHA, 1999, p. 367).

O que é corroborado por Kramer (2011):

[...] ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade (KRAMER, 2011, p. 385-386).

O olhar sobre a infância e a criança e ainda sua valorização nas sociedades não ocorrem e nem ocorreram sempre da mesma maneira, pois dependiam da forma como a organização de cada sociedade e suas estruturas culturais, sociais e econômicas estavam no momento. Kramer (1994) evidencia que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, quando a sociedade muda o papel social desempenhado pela criança.

[...] se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1994, p. 19).

Kramer (1986) explana ainda que desnaturalizar a infância denota buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é, e não somente uma possibilidade. Assim,

conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Pensamento que condiz com Ariès (2012) e Sarmiento (2004) no que concerne ao papel da criança na sociedade, nas suas relações sociais e culturais nas interações vividas pelas experiências entre seus pares e com os adultos.

Para melhor entender essa valorização da criança como um ser social de direitos e o seu papel na sociedade, faz-se necessário abordar um pouco mais o surgimento da educação infantil no Brasil, que trata do surgimento dos jardins de infância e de quais crianças, a priori, tinham o direito de usufruto, assim como do surgimento das creches e dos trabalhos de atendimento que eram realizados em tais espaços.

2.2 A Educação Infantil no Brasil

No final do século XIX, deu-se início ao projeto de construção de uma nação moderna, no qual as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas de acordo com interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN Jr, 2010, p.77). A intenção de proteger a infância levou à criação de várias associações e instituições para atendê-la nos mais diversos aspectos, como saúde e sobrevivência, direitos sociais e educação. Anteriormente a esse processo, arranjos alternativos foram se constituindo no sentido de atender as crianças menos favorecidas.

Com isso, surgiu no Brasil a ideia de “jardim de infância”, que foi recebida com muita alegria por alguns setores sociais, ao mesmo tempo que gerou muita discussão, haja vista que a elite exigia que o poder público assumisse a responsabilidade pelo atendimento às crianças carentes.

Apesar dos contratemplos, em 1875, no Rio de Janeiro, foi criado pela Companhia de Tecidos Aliança o primeiro jardim de infância, assim como, em 1877, em São Paulo, na Vila Operária Maria Zélia, ambos de caráter privado e para crianças da classe alta, desenvolvendo uma programação pedagógica inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2002). Duas décadas depois, em 1896, surgiu o primeiro jardim de infância estadual, anexo à Escola Normal Caetano Campos, em Sorocaba (SP), com a intenção de auxiliar e complementar a formação das normalistas.

O modelo era froebeliano por seguir as orientações de Friederich Froebel, que, inspirado nas concepções de Johann Heinrich Pestalozzi, no século XVIII, teorizou a proposta de uma prática pedagógica onde a espontaneidade, as manifestações criativas, os jogos, as vivências e as linguagens tornavam-se aspectos relevantes para a educação de crianças.

[...] a proposta educativa a ser considerada para a educação da infância era a de Froebel [...] que discerniu e pode avaliar em toda a extensão das suas consequências, os fatos capitais da educação infantil: uma necessidade contínua de movimento, uma simpatia inesgotável pela natureza, um instinto de observação curioso e sutilíssimo, uma tendência invencível para a imitação, uma fantasia infinitamente inventiva (KUHLMANN, 2011, p. 111).

Cunhou-se em 1883 o termo exposição pedagógica com o objetivo de chamar a atenção para a questão da educação pré-escolar, privilegiando sua legitimação pelos interesses privados, apesar das referências à implantação dos jardins de infâncias para atender a pobreza. O termo era utilizado como uma estratégia de propaganda para atrair as famílias abastadas, e não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

Com a crescente industrialização e a inserção da mulher no mercado de trabalho, houve um aumento gradativo do abandono de crianças que permaneciam o dia todo nas ruas, sem cuidado e proteção. Surgiram, então, as instituições que atendiam crianças em períodos parciais, enquanto suas mães trabalhavam. A ideia era que as mães pobres que necessitassem trabalhar pudessem superar a dificuldade de não ter com quem deixar seus filhos que, por serem pequenos demais, não podiam ainda ser mandados para as escolas.

Em São Paulo, as primeiras iniciativas tinham cunho assistencialista e se deram no contexto dos conflitos operários das primeiras décadas do século. Tanto as creches nos locais de trabalho, como as creches filantrópicas e, menos acentuadamente, os “parques infantis” da cidade de São Paulo, tinham como principal preocupação atender às necessidades das mães que trabalhavam fora, com objetivos de cuidado e assistência à infância (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 2001, p. 103).

A creche, com sua origem na França, surgiu com o propósito de cuidar de crianças até dois anos de idade. Kuhlmann (2000) destaca o artigo escrito por Kossuth Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, onde se lê que a creche seria “um complemento da escola primária, melhor ainda, de salas de asilo da segunda infância, de que também ainda carecemos”. É definido aqui o papel das creches dentro das instituições educacionais, no qual a escola primária antecedia as “salas de asilo da segunda infância”, para crianças de 3 aos 6 anos e a “creche” para as crianças de até 2 anos. Levando-se em consideração que nessas instituições já se trabalhava com a ideia de que a “higiene e a educação são solidárias uma da outra, são fontes verdadeiras de cidadania e do bem-estar” (KUHLMANN JR, 2004, p. 479).

As escolas maternais tinham o intuito de educar todas as crianças, independentemente da classe social, pois se acreditava que essas instituições eram propícias ao desenvolvimento e ao ensino de bons hábitos. Já as creches tinham o intuito de cuidar apenas das crianças da classe popular, ditas pobres, para que as mães não as abandonassem. Nessa idade, as crianças deveriam preferencialmente ser cuidadas e criadas pelas mães, que, diante da dificuldade financeira, passaram a trabalhar.

Quando as autoridades governamentais reconheceram a presença de grande número de mulheres nas indústrias, foram pressionadas a garantir o direito de amamentar, que se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. A situação, então, colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado. Segundo Faria (1999), quando o governo de Getúlio Vargas apresentou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), constava entre as obrigações dos estabelecimentos com mais de trinta mulheres empregadas a manutenção de creches para as crianças na “primeira infância”.

Em 1940, surgiu o Departamento Nacional da Criança, que, em 1942, apresentou à sociedade um plano de instituição única para a assistência à infância – a “Casa da Criança” – lugar onde funcionavam, ao mesmo tempo, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola. Faria (1999) aponta que, a partir da década de 1930, uma série de iniciativas relacionadas à educação infantil começou a surgir. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade no Departamento de Cultura, teve início o projeto de “Parques Infantis” para pequenos grupos organizados com crianças de 3 anos, grupos com crianças de 4 a 5 anos ou com crianças com mais de 6 anos fora do horário escolar.

Vinte anos depois, mudanças profundas aconteceram na vida educacional das “crianças pequenas”, mais precisamente em 1961. Após mais de uma década de muitas lutas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei 4.024, de 20 de novembro de 1961, que trazia uma ampla reforma para a educação brasileira. Em seu texto, a criança de 0 a 6 anos aparece como dona do direito de receber educação, especialmente em escolas maternais e nos jardins de infância.

TÍTULO VI

CAPÍTULO I

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (LDB nº 4.024, 1961).

Oliveira (2008) registra que até o século XIX não existia o que hoje denominamos educação infantil, pois foi com a urbanização e a expansão da escola obrigatória no Brasil que ela surgiu. A autora informa que as lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 1970 envolveram grande número de educadores, e as pressões feministas e de movimentos sociais de luta por creches possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas.

Entre os marcos legais mais referenciados para a garantia de proteção e para a universalização dos direitos das crianças, destacamos a Declaração de Genebra, em 1924, feita pela Liga das Nações, e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, em 1959, pela Organização das Nações Unidas (ONU). A partir daí, a criança passou a adquirir, de forma bem lenta, o direito social à proteção, provisão e participação.

Somente a partir dos anos de 1960 houve uma mudança bastante significativa de modelo e de orientação na assistência à infância abandonada, com a criação da FUNABEM (1964), que foi sendo ampliada em todos os estados brasileiros, com as instalações das FEBENs. Já em 1988, com a Constituição, foram assegurados em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU na década de 50. E, em 1990, com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os estados assumiram, enfim, sua responsabilidade sobre a assistência à infância, e as crianças se tornaram, pela primeira vez na história, sujeitos de direitos.

Passados anos de luta por espaços e tempos que entendessem a criança como um ser integral, é importante ressaltar que muitas delas ainda não têm acesso ao básico necessário para uma vida saudável, motivo pelo qual é primordial que os espaços que atendem a educação infantil contribuam com propostas educacionais que compreendam a criança em todas as suas dimensões, ultrapassando sua função assistencialista.

Durante a primeira metade do século XIX, surgiram as instituições educacionais para crianças de 0 a 6 anos de idade, com caráter não obrigatório e opcional, uma vez que a educação infantil era vista no Brasil com um sentido mais amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vivia.

A proteção à infância apareceu como o novo motor que impulsionou a criação de uma série de associações e instituições para cuidar das crianças, sob diferentes aspectos – da saúde e da sobrevivência, com as propostas de legislação e de associações da assistência, de sua educação e instrução. Propostas essas que consolidavam os direitos sociais e educacionais das crianças, como na Constituição Federal (1988); no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990); na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2009); no Plano Nacional de Educação - PNE (2014); e, por último, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

Esses documentos são pertinentes e relevantes para a pesquisa, haja vista que as leis se articulam e ressaltam o direito de a criança ser tratada com dignidade e respeito, sendo bem cuidada e educada, binômio reforçado nas Diretrizes Curriculares e em demais documentos amparados em leis que são indicadores do trabalho que deve ser realizado com as crianças nos espaços de educação infantil.

Ressaltamos que, atualmente, no município de Belém, os pressupostos da BNCC, que foi recentemente aprovada, estão sendo discutidos e estudados pela equipe técnica, gestores e professores da rede municipal de educação, de modo a serem incorporados em seu projeto pedagógico para o ano de 2021. Assim sendo, nos atentaremos aos aportes legais que atualmente ainda prevalecem para a educação infantil.

2.3 Aportes legais da educação infantil.

A Constituição Federal de 1988 estabelece no Art. 6º que a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados são direitos sociais (EC nº. 26/2000, EC nº. 64/2010 e EC nº. 90/2015); bem como assegura o direito à educação das crianças em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definido com a LDB nº 9.394/96, artigo 54, inciso IV, que garante o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade (redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016), reconhecendo essas instituições como parte do sistema educacional.

Em 2006 a Constituição sofreu uma alteração com a Emenda Constitucional nº 53, a qual determina, no art. 7º, inciso XXV, assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos de idade em creches e pré-escolas. Assim, as creches, enquanto instituições educativas, são um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado, possibilitando um avanço no sentido de apontar para a necessária indissociabilidade de educar e cuidar.

As Diretrizes Curriculares consideram a criança na sua integralidade, concebida como ser social, histórico e cultural, reforçando o seu direito de viver a infância no seu tempo singular e levando em consideração que o cuidar e o educar são elementos indissociáveis nesse processo, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio das vivências e experiências. O Plano nacional de Educação (2014-2024) trazem os seguintes objetivos:

Estabelecer diretrizes curriculares a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação infantil pelas Escolas, Unidades Pedagógicas e Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e Indicar princípios, funcionamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de projetos pedagógicos da Educação Infantil.

O que já foi dito na Constituição Federal e na LDB 9.394/96 é reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem os princípios básicos

- éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2013, p.87-88) - por onde perpassa o trabalho na educação infantil na trilha para a cidadania.

Os princípios éticos contemplam a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferenças culturais através das brincadeiras e da ludicidade.

Os princípios políticos tratam dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, ou seja, deve-se trabalhar com a criança valores que assegurem um desenvolvimento saudável e pautado em seus interesses e curiosidades através das brincadeiras, levando-se em consideração sua participação nas atividades propostas, nas quais lhe é permitido expressar seus sentimentos e questionamentos.

Os princípios estéticos valorizam a ludicidade, a criatividade, a sensibilidade e a diversidade cultural e artística da criança. Dessa forma, o trabalho na educação infantil deve oferecer à criança atividades que a desafiem, estimulem sua autoestima e, acima de tudo, ouçam sua voz quando expressa seu pensamento ou ideia, ampliando as possibilidades de ser cuidada e educada.

O Plano Municipal de Educação de Belém (2015-2025) apresentava como meta universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos.

Os documentos acima mencionados evidenciam uma preocupação com a prática pedagógica dos professores da educação infantil, pois ressaltam que ela deve garantir e oportunizar às crianças vivências e experiências significativas que respeitem o seu tempo de infância, dentro dos princípios básicos consolidados numa prática em que o binômio cuidar e educar sejam trabalhados cotidianamente dentro das instituições de educação infantil.

3 O CURRÍCULO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem a finalidade de explicar sobre o currículo e sua importância no direcionamento/funcionamento de uma escola. Dentro de suas concepções, destacaremos o que mais se identificou com a proposta desta pesquisa e que venha a se assemelhar ao currículo que está sendo trabalhado atualmente nas instituições de educação infantil que buscam consolidar uma prática pedagógica que viabilize os interesses das crianças, tendo como eixo norteador o currículo por linguagem. Na primeira parte buscamos apresentar uma reflexão sobre o currículo perpassando por concepções que se assemelham e se complementam, fazendo a relação entre currículo e prática pedagógica. Finalizamos esse percurso com a apresentação da proposta curricular para a educação infantil a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), chegando ao currículo por linguagem, que está sendo trabalhado na rede municipal de Belém, nos espaços que atendem a educação infantil. Na segunda parte iremos fazer uma reflexão sobre a prática educativa, diferenciando-a da prática pedagógica, que será a nossa terceira seção.

3.1 O Currículo na Educação Infantil

Em seu sentido etimológico, o termo currículo é derivado do termo latino *currus*, que significa carruagem, um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção que orientaria o processo para atingir certa finalidade.

Segundo Domingues (1988), somente em 1966 foram publicados, no Brasil, os primeiros manuais de currículo. Até 1970 o ideário de Tyler constituía-se como paradigma dominante na área de currículo no Brasil. Após esse período, outras teorias começaram a ser debatidas em conferências nos Estados Unidos, resultando numa expansão do campo curricular, estendendo-se até o Brasil. Dessa forma, novos questionamentos começaram a surgir em relação à escola, concebendo-a como um espaço imbricado na sociedade, onde os contextos sociais, políticos e econômicos perpassam pelo contexto escolar, direcionando a mudanças.

O currículo, assim, passou a ser entendido como resultado de um processo histórico e social marcado por conflitos e rupturas, ocasionando novas formas de compreensão. É visto como um instrumento vinculado aos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade, “centrado numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada

com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacional organizado” (SILVA apud GOODSON, 1995, p.3).

Ao longo dos anos, o conceito currículo foi sofrendo transformação. Um dos conceitos vinculados ao pensamento norte-americano é “o conjunto de experiências que a criança adquire sob a responsabilidade da escola” (WIGGERS, 2012, p. 85) e que se expressa em comportamentos práticos diversos, envolvendo configurações na prática cotidiana ali desenvolvida.

Kishimoto (1994), Oliveira (1994), Machado (1994), Mello (1994) e Kramer (1994) não chegaram a um consenso sobre a aplicação da terminologia infantil, uma vez que defini-los não é tarefa fácil, porém todos defendem que o currículo precisa deixar explícitos os valores e as concepções de infância, homem, educação, educação infantil, desenvolvimento infantil, cultura, além da função da instituição em relação à criança, à família e à comunidade. Como vimos, ainda reconhecem que os aspectos institucionais/organizacionais devem ser considerados no currículo

Tais conceituações referentes ao currículo são visualizadas, na educação infantil, no que diz respeito às diferentes áreas ou experiências a serem adquiridas pela criança, através de programas institucionais ou governamentais. Kishimoto (1994) grega ao termo currículo à ideia de delineamento das intenções que modelam o contexto das instituições educativas, visando garantir um conjunto de experiências e aprendizagens consideradas fundamentais para as crianças. Para a autora, o termo *programa* se liga à ideia de delineamento de ações de trabalho num contexto mais geral – governamental ou institucional. Já o termo *proposta pedagógica*, na opinião da autora, está vinculado à explicitação de qualquer orientação presente na escola.

Dessa forma, o currículo é mais que uma dimensão prescrita que abrange uma dimensão que não se mostra nos programas escolares, ele se revela nas atividades organizadas, nos fazeres realizados nos espaços da sala de aula, como observam Moreira e Candau (2007):

A palavra currículo tem sido também utilizada para identificar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2006, p.18).

Entendendo que o currículo não possui uma concepção fechada, pois apresenta inúmeras definições, Silva (2010, p.14) reforça que uma descrição não nos aponta o que é, essencialmente, o currículo, mas revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é, o que indica que ele representa um território marcado por tensões de poder que buscam uma representatividade na hegemonia dos grupos que o elabora.

Nas teorias tradicionais de currículo, a escola evidencia o termo como um conjunto de conteúdos a serem ensinados nos estabelecimentos de ensino. Contudo, para Silva (2001), o currículo é mais que isso, é “lugar, espaço, território [...] relação de poder [...] trajetória, viagem, percurso” (2001, p.150), o que indica que não podemos limitar o currículo apenas a um documento, mas, sim, a todo um conjunto de vivências e experiências com as quais a escola está envolvida, corroborando o pensamento de Grundy (apud Sacristán, 2000) ao dizer que:

o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2000, p.5).

Sacristán (2000) reforça a ideia da relação de poder e conquista de território que Silva (2001) aponta, ao dizer que:

quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional (SACRISTÁN, 2000, p.15).

O currículo destinado à educação infantil, conforme a Resolução CNE/CEB nº 05/09 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009, Art. 3º), é “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. Essa concepção enfatiza a ação mediadora da instituição de educação infantil, que tem a função de articular as experiências e saberes das crianças, de modo que os conteúdos e as práticas colaborem para o seu desenvolvimento integral.

As Diretrizes (2009) expõem objetivos e condições para a organização curricular, levando em consideração a parceria com as famílias, as experiências que devem ser realizadas em práticas cotidianas nas instituições e a educação das crianças do campo e as indígenas.

A educação infantil, enquanto parte da educação básica, trata da questão curricular e garante a especificidade do binômio cuidar e educar. Seu maior desafio consiste, segundo Oliveira (2011, p.32), em superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, sua sensibilidade para fazer uma aproximação real com a criança, compreendendo-a do seu ponto de vista, e não do ponto de vista do adulto.

Oliveira (1994) não apresenta uma diferença entre currículo e proposta pedagógica, porém utiliza o termo “currículo” como a elaboração do conhecimento e a seleção dos elementos da cultura com que a escola trabalha. Segundo a autora, o professor deverá refletir sobre a organização do espaço físico e social, uma vez que “[...] este dá suporte para a realização de explorações e brincadeiras, garantindo identidade, segurança e confiança às crianças e promovendo oportunidades de construção de competências diversas”. A autora ainda faz referência ao cuidado com as crianças, ainda que o currículo deva voltar-se, a priori, para o trabalho propriamente pedagógico realizado com elas.

Em outra direção está Machado (1993), indicando uma concepção de currículo como todas as experiências de aprendizagem oferecidas na escola, sendo por ela ainda limitadas. Para a autora, o currículo se identifica como uma sequência de “hipóteses”, um conjunto de princípios e ações em que essas ações implicariam observar, selecionar, escolher, decidir, organizar, refletir, sonhar e realizar, deixando claro que o fazer pedagógico é mais importante, pois “[...] é impossível definir o que ensinar sem uma clareza do porquê, por quem, pra quem e pra quê ensinar, além do quanto, do como e de onde” (MACHADO, 1993, p.75).

Por consequência, a autora prefere o termo projeto educacional-pedagógico ao invés de currículo ou proposta pedagógica, por entender que

[...] projeto traz em seu bojo a ideia de plano, expresso através de linhas que sugerem uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, dos sonhos e das intenções daquele(s) que projeta(m). Por sua vez, projeto implica tomar posição, decidir a escolha, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real [...] o termo projeto sugere também a ideia de esboço, de incompletude a ser traduzidas em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano; dosa com equilíbrio a definição/indefinição que deve permear o plano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de educação infantil (MACHADO, 2002, p. 16).

De acordo com a autora, um projeto educacional-pedagógico, numa instituição de educação infantil, deveria contemplar três planos distintos de princípios e ações registrados em documentos e articulados entre si. Num plano de responsabilidade da equipe encarregada da definição das políticas, estariam contemplados temas relativos à história da instituição e

sua função; à visão de criança, desenvolvimento infantil, conhecimento, aprendizagem, ensino; ao papel do corpo de profissionais envolvidos; e às relações instituição/família/comunidade.

Outro plano especificaria os procedimentos particulares de cada instituição, explicitaria prioridades, eixos e diretrizes para o trabalho da equipe de profissionais e dos educadores com os grupos de crianças, as formas de organização dos tempos, espaços e materiais de uso coletivo, definindo o período letivo, a faixa etária, os horários, os agrupamentos das crianças e o tipo de procedimento referente ao período da adaptação.

E, por fim, o terceiro plano diz respeito à ação cotidiana dos professores junto às crianças; às atividades dos educadores em relação ao trabalho pedagógico e às atividades da equipe em conjunto.

O termo projeto educacional-pedagógico estaria, para a autora, referindo-se aos princípios e ações registrados em documentos, articulando diretrizes gerais e formas de sua implementação, acompanhamento e avaliação do trabalho institucional desenvolvido na educação infantil, o que envolveria o conjunto de profissionais que a ela se relacionam.

Mello (1994) reforça que o trabalho nas instituições de educação infantil deve ocorrer de forma adequada e organizada, levando em consideração o binômio do cuidar e educar, e

[...] defende o termo psicopedagógico como o mais adequado para currículo de tempo integral e também para a faixa etária de 3 meses a 3 anos, mesmo em tempo parcial, porque explicita melhor a necessidade de considerar as características do sujeito que aprende (MELLO, 1994, p. 17).

Kramer (1994) não chega a estabelecer uma diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, por compreender currículo como sendo

[...] uma forma ampla, dinâmica, flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto essas bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização (KRAMER, 1994, p.18).

A autora parte do pensamento de que uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar; e que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, assim como toda proposta contém uma aposta, indicando que a relação entre os representantes da escola, através do diálogo, aponta um caminho a construir. Toda mudança é um convite para o novo, e todo novo assusta, mas também é um desafio, uma aposta. Esse trabalho precisa ser

construído com a participação de todos os sujeitos (crianças e adultos), considerando suas necessidades, especificidades e realidade” (KRAMER, 1994, p 26)

Diante dos pensamentos aqui expostos, verificamos que o currículo difere da prática pedagógica, mas o currículo é movimentado pela prática pedagógica uma vez que o currículo, no sentido metafórico em educação, significa “a busca de um caminho, uma direção que orienta o processo para atingir certa finalidade” (BRASIL, 1996a). O currículo consiste em vivências e experiências proporcionadas pelos professores com a intenção de contribuir para a aprendizagem dos sujeitos e para a construção do conhecimento. Assim sendo, não se reconhece um currículo somente verificando o que está explícito em documentos, pois isso é apenas um dos elementos que constituem o currículo, corroborando Sacristán (2000) quando destaca que

é evidente que para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito próximo da realidade. O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não podemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem (SACRISTÁN, 2000, p.137).

Nesse sentido, podemos dizer que o currículo necessita ser construído e elaborado de forma conjunta, com a participação de todos os sujeitos que compõem a escola, para assegurar todas as culturas e especificidades inseridas no contexto escolar. O currículo pode ser as ações e as intenções, como também as atitudes de todos os sujeitos que integram o ambiente escolar, cabendo, portanto, a argumentação de Sacristán (2000) de que

[...] o que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem que definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina as experiências de aprendizagem dos mesmos (SACRISTÁN, 2000, p.133).

Na educação infantil os aprendizados são oriundos de diferentes experiências. Experiências que provêm de uma articulação que compõe a ação dos professores, a sua prática, suas intervenções, seu jeito de ser apresentado a suas crianças, que fazem com que sejam conhecidos pelas crianças, para além do que possam imaginar ou planejar. Por isso, Souza e Kramer (1991) afirmam que a educação infantil é um espaço que precisa oferecer grandes oportunidades de desenvolvimento para as crianças, estimulando desde o puro raciocínio lógico às possibilidades expressivas voltadas à sensibilidade infantil.

De acordo com as conceituações discutidas, entendemos que tais concepções referem-se a conceituações amplas, que envolvem diversos fatores, de modo que não excluem as especificidades das creches e pré-escolas. Entretanto, é importante identificar que conceito de currículo procura esboçar e promover um caráter educativo para crianças pequenas. Havendo na educação infantil um avanço significativo do termo currículo, de modo que os contextos educacionais são redimensionados cotidianamente, torna-se relevante destacar a proposta curricular que vem sendo trabalhada no município de Belém, desde 2007, o currículo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2009), tem como objetivo

apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2009, p.93)

A partir da ideia de experiência assumida no município apoiada em Loris Malaguzzi (1990) na Itália, em Reggio Emilia, onde o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. No trabalho pedagógico desenvolvido é priorizado o envolvimento das crianças em projetos que agucem sua participação, podendo ser de longa duração, porém realizados em um contexto belo, saudável e pleno de amor. Essa relação de respeito e participação entre adultos e crianças está inserida num currículo baseado nos direitos das crianças e na crença de que elas deveriam estar no centro das decisões sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento (KINNEY; WHARTON, 2009. p.21).

3.2 O Currículo por Linguagem: um caminho e uma história

A partir de 1997, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, várias políticas de atenção aos direitos da criança começaram a ser implementadas pela Prefeitura Municipal de Belém.

As creches receberam uma nova nomenclatura, passando a ser chamadas de Unidades de Educação Infantil - UEI, ficando sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, que começou a vivenciar um movimento coletivo de reorientação curricular, visando à construção de uma política educacional que expressasse os anseios das classes populares.

Surgiu, então, o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana (BELÉM, 2001), através dos princípios da inclusão social e da construção da cidadania, que se refletem nas diretrizes: democratização do acesso e permanência com sucesso, gestão democrática, valorização profissional e qualidade social da educação, na busca por efetivar uma política educacional de qualidade, democrática e popular.

Nesse contexto, a criança é compreendida como alguém que tem uma história e que se caracteriza nessa história que, independentemente de sua idade, influencia e é influenciada pelo meio social em que vive. Essa criança, que pertence a uma determinada classe social e que tem na sua cultura o suporte para a construção de sua identidade, é considerada sujeito de direitos, cidadã, consolidando o pensamento de Kramer e Souza (1991) ao afirmar que a criança já nasce com uma história. Assim, elas fazem e se fazem na cultura, pertencem a uma classe social e vão se constituindo, nessa história, mas cidadãs e pouca idade que são.

Na condição de primeira etapa da educação básica, a educação infantil passou a ter função específica no sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as crianças para que possam exercer sua cidadania (BRASIL, 2017). Por sua vez, a definição da finalidade da educação infantil como sendo o “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2017) evidenciou a necessidade de ver a criança na sua totalidade para promover seu desenvolvimento e implicou compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público.

As Unidades de Educação Infantil passaram a ser vistas como um espaço sociocultural, onde as ações são organizadas e sistematizadas com a finalidade de contribuir com a formação integral da criança, na busca da apropriação do conhecimento infantil e do mundo onde estão inseridas. Nessa perspectiva, o conceito de criança englobou de maneira integrada dois princípios básicos: o “cuidar” e o “educar”, que partem de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças em seus contextos sociais e culturais.

Essas mudanças exigiram clareza de concepção e dos direitos das crianças, bem como dos pressupostos da educação infantil, ponto de partida para a construção de uma prática pedagógica consistente que se inicia no planejamento do professor, uma vez que a construção do conhecimento era entendida como

resultado das adaptações da criança ao meio, envolvendo dois mecanismos regulares: a assimilação, através da qual a criança exercita os esquemas já construídos, entra em contato, recebe, interage com os dados novos; e a acomodação, pela qual ela se apropria desses dados, incorpora-os e também transformando seus esquemas iniciais de assimilação (BELÉM, 2001, p.23).

Em outras palavras, a construção de conhecimento da criança na proposta curricular da Escola Cabana apoiava-se num sistema de equilibrações sucessivas, onde o “sujeito assimilava, acomodava e alcançava um novo equilíbrio que era sempre provisório” (BELÉM, 2001, p.23). Ou seja, a criança era estimulada com novos desafios diários e constantes que, após assimilados e resolvidos de forma contínua, a levariam a progredir em seu conhecimento de forma que o seu desenvolvimento e comportamento passassem a ser orientados pelas interações que estabeleciam com pessoas mais experientes.

Essa proposta curricular considerava o conhecimento a ser desenvolvido com as crianças centrado na elucidação da realidade e no respeito à diversidade cultural e trazia em seu bojo a prática interdisciplinar para a organização do espaço/tempo na educação infantil. Para trabalhar tal prática, era necessário levantar questões pertinentes à realidade das crianças, na construção de uma rede temática que tinha como eixo o desvelamento da realidade concreta e que levava em consideração o olhar de quem nela estava inserido, no caso a criança, não impondo o olhar do observador, isto é, do professor.

O citado desvelamento da realidade implicava a conscientização do indivíduo como sujeito construtor da sociedade que transforma e é transformado nas relações que estabelece com seus pares, numa proposta de prática pedagógica interdisciplinar, onde o que é significativo aprender surge do diálogo entre educador, educando e desvelamento/compreensão da realidade (BELÉM, 2001, p. 36).

Essa prática perdurou até meados de 2005, quando foi encerrada a gestão do prefeito Edmilson Rodrigues. Com a necessidade de a equipe técnica da SEMEC fazer uma revisão da organização curricular para a educação infantil, verificou-se que nas UEIs São José e Pratinha já havia quem estivesse trabalhando uma nova proposta de trabalho com a terminologia Organização do Currículo pelas Múltiplas Linguagens⁶

Em 2007, devido à aposentadoria de alguns de seus membros, novos professores chegaram para compor a equipe técnica da educação infantil, entre os quais estavam as

⁶ As informações foram obtidas em entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil no município de Belém – Professora Maria Célia Sales Pena.

professoras Célia Pena, Amélia Mesquita e Luizete Cordovil. Ao verificarem as bases teóricas, perceberam que, na verdade, a organização do trabalho não se dava pelas múltiplas linguagens, uma vez que os projetos políticos pedagógicos desses espaços estavam fundamentados nas inteligências múltiplas⁷.

Por causa dessa confusão terminológica, em 2007 as técnicas-professoras Célia, Amélia e Luizete se propuseram a reorientar a base do currículo, e a partir de então ele começou a ganhar novas nuances.

Tal proposta veio ao encontro do que estava sendo discutido no Plano Municipal de Educação 2004-2014, no sentido de atender as especificidades locais e regionais do sistema de educação para a primeira infância, resultando em novas perspectivas curriculares.

Ainda em 2007, a equipe técnica da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação convidou alguns espaços que trabalhavam com essa etapa da Educação a participarem de formações sobre as diversas linguagens⁸, que ocorreriam em seus próprios espaços. Na época, de um total de 35 Unidades de Educação Infantil, nove aceitaram o convite e se tornaram pilotos do trabalho com a nova proposta curricular: UEI Primeiro de Dezembro, UEI Terra Firme, UEI São Silvestre, UEI Santo Agostinho, UEI Cremação, UEI Pratinha, UEI São José, UEI Cordeiro de Farias e UEI Allan Kardec.

Em 2008 outros espaços de educação infantil foram aderindo à nova proposta curricular em decorrência da intensificação dos estudos através das formações continuadas, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Em 2009 a reformulação do currículo foi concluída, rompendo com as inteligências múltiplas, que tinham Gardner como referencial teórico, e passando a trabalhar com a base teórica de autores italianos como Loris Malaguzzi e pesquisadores brasileiros como Junqueira Filho e Maria Carmem Barbosa.

Ainda em 2009 praticamente todos os espaços de educação infantil já estavam trabalhando com as diversas linguagens, porém, havia a necessidade de organizar o trabalho, haja vista que os professores estavam apresentando dificuldades para desenvolver sua prática pedagógica dentro da nova proposta curricular. Embora o binômio cuidar e educar

⁷ Tais informações foram adquiridas em conversa com a professora Célia Pena, que participou ativamente desse processo de mudança curricular e atualmente é a coordenadora da educação infantil.

⁸ Assim era chamada a nova proposta curricular para a educação infantil.

continuasse na nova proposta, a prática deixava de ser interdisciplinar para se consolidar em outra, em que o protagonismo da criança, que se expressa por meio de várias linguagens, fosse respeitado.

Em 2010, a direção da coordenação da educação infantil foi assumida pela professora Maria Célia Sales Pena, que, junto com sua equipe, alterou a organização curricular pela necessidade de lhe dar sustentação teórica através de projetos de linguagem, haja vista que antes disso não se tinha tal adesão.

Por conta dessa demanda, em 2011 a coordenadora da educação infantil montou uma comissão organizadora com doze participantes, incluindo coordenadoras de UEI e técnicas da educação infantil, para construir o Regimento das Unidades de Educação Infantil. Nesse documento constam as orientações a respeito do trabalho que deveria ser desenvolvido nas UEIs, entre outras orientações.

De 2007 a 2009, os projetos eram estruturados da seguinte maneira. Destaca-se que esse era o modelo dos projetos bimestrais e não do projeto curricular ou do projeto pedagógico.

- Capa
- Identificação
- Título, tema
- Justificativa
- Hipóteses
- Objetivos
- Movimento da Linguagem
- Procedimentos Metodológicos
- Recursos
- Avaliação
- Referencial

Em dezembro de 2012, o Regimento das Unidades de Educação Infantil, após ter sido estudado e revisado, foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e pelo prefeito Zenaldo Coutinho.

Nesse período, já possuíamos no país inúmeras propostas curriculares municipais que buscavam atender as prerrogativas legais e teóricas que subsidiavam a discussão em torno da

temática da educação infantil versus qualidade e direitos das crianças. As discussões e estudos sobre o currículo na educação infantil já apontavam a necessidade de os sistemas reverem a política curricular para esse nível. Com a efervescência de debates em torno do currículo e das propostas pedagógicas, um dos pressupostos teóricos e metodológicos que se destacavam era o currículo por linguagens na educação infantil, como já mencionamos anteriormente.

É importante ressaltar que, ao longo da construção da proposta curricular e o seu amadurecimento, cada UEI e sua equipe de trabalho tiveram autonomia e flexibilidade para construir sua identidade quanto àquilo que era intitulado de teia das linguagens no desenvolvimento do projeto pedagógico.

Desse modo, as Unidades de Educação Infantil organizaram a sua rotina e o seu trabalho pedagógico visando ao encontro das necessidades das crianças, garantindo o seu desenvolvimento integral e partindo das situações de aprendizagens apoiadas nas demandas que surgiam do contexto social e cultural delas. A seguir, comentaremos um pouco sobre os elementos que constituem o currículo por linguagem e os aspectos centrais da proposta. Ressaltamos que essa forma de organização curricular permanece atendendo a mesma lógica atualmente.

3.3 O processo de implantação do currículo por linguagem no município de Belém - PA

Para a materialização do currículo por linguagem, a Secretaria de Educação de Belém vem optando por trabalhar numa perspectiva da pedagogia de projetos, desse modo, o currículo é sistematizado por meio dos projetos pedagógicos, cabendo a cada UEI seu planejamento e construção. Esse desenho curricular possibilita a construção da teia das linguagens que vão fazer parte do projeto. Algumas linguagens são sugeridas no documento, entretanto, não se esgotam como a única opção na construção do projeto pedagógico na UEIs.

Para Rinaldi (2012), a palavra “projeto”

evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário. Ela é sensível aos ritmos da comunicação e incorpora a significância e o *timing* da pesquisa e da investigação das crianças. A duração de um projeto, assim, pode ser curta, média ou longa, contínua ou descontínua, com pausas, suspensões ou recomeços (p. 239).

Oliveira (2011) complementa a ideia de Rinaldi (2012), ao afirmar que os projetos devem ter:

a preocupação de trabalhar as emoções, a linguagem, a imaginação, além de noções pertinentes à esfera do conhecimento lógico (este sim, mais verbal, mas explorado em situações concretas). Esses projetos devem ser desenvolvidos durante um tempo variável do ano escolar, por meio de múltiplas atividades. As próprias crianças devem participar do planejamento e avaliação dos projetos didáticos (p. 239).

Assim, para a construção dos projetos pedagógicos nas UEIs, inicialmente é escolhida a linguagem impulsionadora, que deve partir da observação e dos registros dos professores com as crianças, ou seja, as escolhas do professor devem ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Conforme apontam os documentos, nessa construção é necessário verificar quais são as demandas das crianças naquele período. A partir dessa observação é definida a linguagem central, a impulsionadora do projeto, a que vai apontar o caminho inicial do projeto pedagógico da turma para, posteriormente, trabalhar seus desdobramentos, ou seja, outras linguagens que irão sustentar a construção da teia e seus conteúdos.

Em relação à teia, Oliveira (2011) explica que os projetos didáticos se organizam segundo temas sobre os quais as crianças vão tecer redes de significados (p. 238), daí a necessidade de trabalhar a teia das linguagens nos projetos de trabalho, haja vista que as linguagens presentes nesta teia abrem possibilidades para cada criança indagar, criar relações e entender a natureza de seu ambiente, atribuindo-lhe significados.

Em se tratando dos conteúdos-linguagens, Junqueira Filho (2005) reforça que

são aqueles conteúdos por meio dos quais as crianças poderão conhecer um pouco mais sobre si mesma e sobre o mundo. Aqueles conteúdos que lhes fazem sentido e, por isso, conseguem o consentimento das crianças para prestarem atenção em suas próprias realizações, produções e funcionamentos, produções e realizações de seus colegas, de sua professora ou professor e do mundo (p. 11).

A teia da linguagem assume o lugar central, enquanto espinha dorsal de sustentação pedagógica do currículo, oportunizando o surgimento das linguagens emergentes e apontando os caminhos e escolhas do projeto no desenvolvimento das situações de aprendizagens nos diversos espaços da UEI. As linguagens emergentes são outras linguagens selecionadas pelo professor para o desenvolvimento do projeto, onde se oportuniza a construção de experiências e atividades que serão desenvolvidas com as crianças ao longo de aproximadamente entre dois ou três meses.

Fortunati (2009) chama a atenção para a importância das experiências no cotidiano das crianças ao dizer que

o prazer e o cansaço de crescer em um cotidiano, dia após dia, possa experimentar os próprios limites e as próprias possibilidades e em que se confirme que é possível partilhar entre iguais e contar com o apoio do adulto, representam conteúdos peculiares das situações de atenção às crianças (p. 157).

Dessa forma, para organizar o trabalho, é necessário que se tenha em mente que, ao chegar às UEIs, as crianças já trazem uma história de vida construída na família e/ou na comunidade em que estão inseridas. Contudo, fica evidente que a responsabilidade pela formação das crianças em sua integralidade é de todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, da família, da comunidade, do Estado e das instituições de educação infantil.

Para conhecer melhor essa criança, é necessário um acompanhamento próximo e diário pelos professores, a partir de uma proposta de trabalho intencional, elaborada e coordenada em primeiro plano por eles. No momento do planejamento, também são consideradas as informações coletadas na unidade, no ato da pré-matricula, quando ocorre uma entrevista com o responsável da criança. Esse momento da entrevista é apontado por Rinaldi (2012) como de grande relevância para o trabalho do professor, pois “propicia a prática da escuta, da observação e da realização de investigação e documentação, elementos essenciais para o desenvolvimento da criança e do grupo de crianças” (RINALDI, 2012 p.241).

Os projetos pedagógicos estruturados partir de um modelo já preestabelecido pela equipe técnica da educação infantil da SEMEC, que apresenta uma organização padrão, a saber: 1) Capa: apresentando informações gerais, como identificação da UEI, título e tema; 2) Justificativa; 3) O objetivo geral e os específicos – que são elaborados a partir das bases das linguagens emergentes, tendo como foco os movimentos dessas linguagens; 4) Teia das linguagens; 5) Procedimentos metodológicos; 6) Recursos; 7) Avaliação; 8) Referencial. A proposta não tem uma lista rígida de linguagens para serem trabalhadas, entretanto, a secretaria tem algumas sugestões. Apresentamos as principais linguagens trabalhadas: linguagem oral; linguagem musical; linguagem plástico-visual; linguagem da acolhida e a linguagem intra e interpessoal.

Os procedimentos metodológicos são divididos por período, isto é, por quinzena ou por mês, sendo que cada unidade tem liberdade para definir sua forma mais adequada.

Diante desse processo, são organizados os espaços, ou seja, as salas-ambiente, de acordo com a proposta metodológica envolvendo as diversas linguagens, elencando a linguagem impulsionadora do dia, aquela verificada pelo professor a partir das observações registradas nas diversas atividades e experiências desenvolvidas com as crianças.

A discussão da qualidade das práticas pedagógicas oferecidas na educação infantil está intimamente ligada à configuração desses elementos, uma vez que as Unidades de Educação Infantil da rede municipal de Belém buscam aperfeiçoar tais práticas que delimitam dilemas e possibilidades, abrindo um leque de desafios encorajadores que levam os professores a refletir sobre sua prática em meio à diversidade, almejando chegar a um objetivo comum por meio do currículo por linguagens.

As estratégias utilizadas pelos professores buscam articular-se às atividades lúdico-pedagógicas intencionais, preocupando-se com cada faixa etária, considerando que cada criança tem que ser vista em sua particularidade e individualidade. Desse modo, as práticas educativas, conforme destaca Kramer e Nunes (2013), devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças, entendendo que são cidadãs com direitos à proteção, à participação social e a experiências culturais nas quais combinam saberes vividos no cotidiano. Gobbi e Pinazza (2014) também destacam que viver e criar distintas experiências com as diversas linguagens [...] mostram formas singulares e específicas de relações estabelecidas entre as crianças e com o mundo.

Assim sendo, quando falamos de currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-lo num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, compreendendo que currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente (SACRISTÁN, 2000).

O trabalho pedagógico passou a ser desenvolvido com base na organização curricular por linguagens, onde as crianças se expressam/comunicam com o meio de maneira diversa e, assim, interagem, ressignificam e compreendem o meio social, cultural e material em que vivem, como é proposto por Junqueira Filho (2005).

A partir das linguagens na educação infantil, Vasconcelos (2000) considera a infância como uma sucessão de etapas de desenvolvimento, e cada uma tem suas particularidades. O desenvolvimento é contínuo, e cada etapa constitui um processo decisivo para a etapa

seguinte, o que ocorre globalmente, na medida em que a criança cresce e desenvolve suas potencialidades nos planos afetivos, intelectual, social, cultural e ambiental.

O movimento de deslocar o olhar sobre a criança no sentido de percebê-la como sujeito relacional convoca o educador a redimensionar, também, seu papel no projeto educativo. Coparticipantes, parceiros, os dois polos da díade criança-adulto extrapolam as posições hierarquizadas do antigo par aluno-professor para se inserir na cultura como aprendizes, construtores/desveladores da realidade científica e estética. O que corrobora os pensamentos de Gobbi e Pinazza (2014), ao afirmarem que, a partir e nas relações com os outros, criam e transmitem em seus cotidianos, revelando-se em objetos que representam elementos materiais e imateriais da cultura vivida e construída também pelas crianças.

Fortunati (2009) reforça afirmando que

no jogo das relações entre crianças, o ponto de vista de cada uma se torna um ponto de comparação e de estímulo para ampliar e enriquecer os diferentes conhecimentos pessoais, que, entre as crianças, não são tão diversos como entre as crianças e os adultos (FORTUNATI, 2009, p.161).

Dessa forma, para compreendermos as crianças e suas linguagens, a ênfase do trabalho com o currículo por linguagens que vem sendo desenvolvido no município de Belém pela Secretaria Municipal de Educação junto às UEIs deve ser entendido enquanto concepção e materialização nas práticas pedagógicas, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança a partir das diversas linguagens.

Essa proposta de currículo na educação infantil favorece a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. Os projetos construídos e desenvolvidos pelos professores no decorrer do ano reconhecem e legitimam a instituição educativa como histórica e socialmente situada e constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos.

Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores e concepções que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações.

A partir da compreensão dessa definição, podemos construir um significado para a prática pedagógica, entendendo-a como a busca de organização do trabalho de cuidar e educar de crianças em creches e pré-escolas, complementando a ação da família e da comunidade.

Moreira e Candau (2006, p.86) definem currículo

como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção de identidades de nossas estudantes (crianças). Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

A partir dessas discussões e definições, conceituamos currículo na educação infantil como um conjunto de experiências culturais do cuidado e educação relacionado aos saberes e conhecimentos, intencionalmente selecionadas e organizadas pelos professores para serem vivenciadas pelas crianças na perspectiva de sua formação humana (JUNQUEIRA FILHO, 2005).

Desse modo, o professor, ao considerar as experiências e saberes das crianças no currículo por linguagem, realiza um movimento que oportunizará pistas para o seu planejamento e reflexão das atividades diárias, além de considerar as escolhas e desejos das crianças, oportunizando que sejam sujeitos mais críticos e reflexivos.

3.4 O contexto do atendimento da rede municipal da educação infantil em Belém

Até o ano de 1996, as crianças na faixa etária entre 0 e 3 anos que tinham acesso à educação infantil eram atendidas pela Secretaria de Assistência Social, por meio de creches; e as crianças de 4 a 6 anos de idade, pelas secretarias de educação municipal e estadual e pela rede privada de ensino, na pré-escola. O atendimento oferecido pela rede municipal estava sob a responsabilidade da Fundação Papa João XXIII, através do Projeto Casulo, implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977, com funcionamento nos centros comunitários na periferia de Belém e assistência de professores com o nível médio de magistério.

Com a implantação da LDB 9.394/1996, a educação infantil de 0 a 6 anos passou a ser considerada como responsabilidade do setor educacional, extinguindo a ação da assistência social. Tal fato impôs às secretarias de educação o dever de prestar o atendimento necessário a essa demanda da população. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Belém assumiu, em 1998, as turmas de educação infantil que estavam sob a responsabilidade da Assistência Social. Como decorrência dessa nova demanda, tornou-se necessária a

incorporação de espaços conveniados, que foram denominados de Unidades de Educação Infantil, bem como a exigência de formação em nível superior para os professores que fossem trabalhar na educação infantil.

O município de Belém, em cumprimento ao que estabelece a legislação federal, art. 211 que se refere a organização em regime de colaboração em seus sistemas de ensino, onde no §2º que prioriza o ensino fundamental e a educação infantil sob a responsabilidade dos municípios, vem construindo e mantendo várias creches, ou Unidades de Educação Infantil - UEIs, para atender crianças oriundas de bairros periféricos, em sua maioria. Esses espaços de educação infantil estão distribuídos em oito distritos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Distritos Administrativos de Belém.

Distritos	Localidades/Bairros
DABEL	Batista Campos, Campina, Cidade Velha, Nazaré, Reduto, São Brás, Umarizal, Marco.
D'ÁGUA	Canudos, Condor, Cremação, Guamá, Jurunas, Montese (Terra Firme)
DABEN	Benguí, Cabanagem, Coqueiro, Parque Verde, Pratinha, São Clemente, Tapanã, UNA.
DASAC	Barreiro, Fátima, Maracangalha, Marimar, Pedreira, Sacramento, Telégrafo.
DAENT	Águas Lindas, Aurá, Castanheira, Curió-Utinga, Guanabara, Mangueirão, Marambaia, Souza, Val-de-Cans, Universitário.
DAICO	Águas Negras, Agulha, Campina de Icoaraci, Cruzeiro, Maracacuera, Paracurí, Parque Guajará, Ponta Grossa, Tenoné.
DAOUT	Água Boa, Brasília, Itaiteua, São João de Outeiro.
DAMOS	Aeroporto, Ariramba, Baía do Sol, Bonfim, Carananduba, Caruará, Chapéu Virado, Farol, Mangueiras, Maracajá, Marahú, Murubira, Natal do Murubira, Paraíso, Porto Arthur, Praia Grande, São Francisco, Sucurijuquara, Vila.

Fonte: Núcleo Setorial de Planejamento - NUSP/SEMEC

Esses distritos abrangem um total de 158 espaços que oferecem a educação infantil, atendendo crianças com idade entre 1 a 5 anos, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 - Total de crianças atendidas por faixa etária nas instituições da rede municipal de Belém/2019

Instituições	Total	Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II	Jardim I	Jardim II
UEI	36	01	08	20	34	34	32
EMEI	14	-	04	08	14	12	13
EMEIF	43	-	-	01	03	23	30
Escolas/ Associação OSC	35	-	-	02	09	33	32
	30	02	03	09	20	19	21
TOTAL	158						

Fonte: SIGA Demonstrativo de turmas por turno, ensino e série (AGQ037)

De acordo com a Resolução nº 29, art. 14, de 1º de fevereiro de 2017, do Conselho Municipal de Belém, o atendimento se faz da seguinte maneira: de 8 a 9 crianças por professor, no caso de crianças até 1 ano; de 12 a 14 crianças por professor, no caso de crianças de 2 a 3 anos; e de 24 a 28 crianças por professor, no caso de crianças de 4 a 5 anos.

Tabela 5 - Total de crianças atendidas por turma na rede municipal de Belém/2019

Turma	Idade	Quantitativo
Berçário II	1 ano, 11 meses e 29 dias	18
Maternal I	2 anos, 11 meses e 29 dias	24 a 28
Maternal II	3 anos, 11 meses e 29 dias	24 a 28
Jardim I	4 anos, 11 meses e 29 dias	24 a 28
Jardim II	5 anos, 11 meses e 29 dias	24 a 28

Fonte: Guia de Orientação para a Matrícula do Ano Letivo de 2018, da Secretaria Municipal de Educação - SEMEC

Os 158 espaços que atendem a educação infantil na rede municipal de Belém funcionam com atendimento em tempo integral, parcial e integral, ou somente parcial. Observando a Tabela 6, será possível verificar a distribuição desses espaços de acordo com o quantitativo de turmas que cada instituição trabalha.

Tabela 6 - Demonstrativo do quantitativo de espaços que atendem a educação infantil no município de Belém – 2019

Instituição	Quantitativos	Número de Turmas	Tempo integral	Tempo parcial	Tempo Integral e Parcial
UEI	36	206	30	01	13
ESCOLAS/ANEXOS	35	198	03	33	32
EMEI	14	110	05	08	04
EMEIF	43	176		38	02
ORG. DA SOC. CIVIL ⁹ (OSC)	30	227	9	20	4
TOTAL GERAL	158				

Fonte: Núcleo Setorial de Planejamento - NUSP/SEMEC

A Portaria nº 0071/2015, art. 19, trata do horário de funcionamento das turmas das Unidades de Educação Infantil, a saber: turmas parciais - quatro horas diárias, entre 7h30m e 11h30m ou entre 13h30m e 17h30m; e turmas integrais - dez horas, entre 7h30m e 17h30m. As turmas parciais, que na sua maioria são do pré-escolar, compreendem os Jardins I e II, enquanto as turmas integrais pertencem às creches, com os berçários I e II e maternal I e II.

⁹ OSC são convênios firmados de associações e/ou centros comunitários com a SEMEC para atender crianças da educação infantil.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular estão fixadas na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que, de acordo com as DCNEI (2009):

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;
- V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Essas orientações serão referendadas na próxima seção, onde iremos abordar as práticas pedagógicas na educação infantil dentro de uma reflexão que leva em consideração as diversas propostas para trabalhar com crianças pequenas, sendo identificadas práticas já consolidadas na Resolução nº 5, antes mesmo de sua promulgação.

3.5 Prática Educativa: reflexões iniciais

Gimeno Sacristán (1999, p.73) destaca a prática educativa como “o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”. Esse conhecimento a que ele se refere é acumulado pela sociedade como um processo formativo que acontece pela necessidade da atividade humana.

Franco (2012) faz uma distinção entre prática pedagógica e prática educativa, apesar de entender que uma é sinônimo da outra embora cada uma apresente sua especificidade.

No entanto, ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já aos nos referirmos às práticas pedagógicas estamos nos reportando a práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p.172).

Essa prática educativa acontece dentro da escola por meio de uma construção coletiva, numa convivência social, haja vista que o homem, por sua própria natureza, possui a necessidade de interagir, socializar, participar do seu próprio contexto cultural, tornando-se cada vez mais emancipatório. Franco (2012, p. 172) destaca que quando “as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, elas podem permitir a inteligibilidade dessas práticas e tornarem-se práticas educativas, que ocorrem por certo e inexoravelmente dentro e fora da escola”.

Assim, podemos entender que a prática educativa deve ser compreendida como práxis educativa sempre que é mediada por uma intencionalidade com objetivo. Nesse sentido, concordamos com Pimenta (1997, p.83) quando afirma que a prática educativa é sempre práxis, já que esta ação envolve uma intencionalidade que dá sentido a uma ação com vistas a mudar uma realidade social, após o conhecimento prévio daquilo que se quer mudar, produzindo uma dinâmica social dentro e fora da escola. Segundo Franco (2012, p.180), isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, e que as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

Essa ideia nos leva a pensar que a prática docente feita de forma mecânica, casual e descomprometida com a mudança social, sem objetivos e finalidades das intenções, deixa de ser uma prática educativa e passa a ser uma simples atividade, tendo em vista que sem nenhuma finalidade prévia não se alcançam resultados significativos. Para que uma realidade seja transformada, é necessária uma ação prática, o que nos leva a concordar com Franco (2012, p.180) ao afirmar que a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido.

Dessa forma, direcionamo-nos para o projeto político pedagógico da escola, onde devem constar as expectativas e intenções da equipe de trabalho. Franco (2012) faz um alerta de que nesse projeto devem constar a cultura da comunidade e os conhecimentos que devem fazer parte do conhecimento escolar, pois assim irão surgir novas práticas que lhe darão sustentabilidade. Entretanto, não basta ter conhecimento da necessidade da comunidade para uma prática educativa diferenciada, é necessário que o professor mergulhe na realidade em que está inserido com seus alunos. Pois apesar de toda prática educativa ter seus limites, e

sabemos que tem, também sabemos que, apesar desses limites, o professor tem um certo domínio sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir da escolha do conteúdo que será trabalhado em sala, construindo uma relação entre professor e alunos, o que facilita o fazer da aula.

Desse modo, a prática educativa vai possibilitar a esses alunos a oportunidade de adquirirem conhecimentos, por meio de experiências e vivências que irão torná-los capazes de atuar no meio em que vivem. Na educação infantil, uma vez estabelecida essa prática educativa, as crianças conseguem perceber o seu papel participativo no processo de aprendizagem, pois, de acordo com Kinney e Wharton (2009),

[...] as crianças tornam-se fundamentais para os processos de tomadas de decisões, como a organização do local de aprendizagem, interno e externo, e como participantes na identificação daqueles episódios que apresentam a possibilidade de se converterem em projetos e de estar envolvidos na captação de recursos para os mesmos (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 28).

O trabalho do professor e sua prática educativa devem estar ligados e articulados às propostas das experiências que serão ofertadas às crianças. Com isso, o ambiente da sala de aula vai muito além de um simples espaço físico, por estar repleto de relações interpessoais de onde surgirão regras de combinados e valores, fazendo, de acordo com Oliveira (2010), uma relação entre o binômio educar e cuidar e a prática educativa. Isso nos transporta da prática educativa para a prática pedagógica, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras embasadas nas relações entre professor e crianças e, o mais importante, entre crianças e seus pares.

Percebendo a criança como cidadã de direitos e deveres, as instituições de educação infantil buscam trabalhar uma prática pedagógica que reconheça e respeite suas vivências e culturas, o que veremos com mais detalhes na subseção seguinte.

3.6 Prática Pedagógica: um breve debate.

Esta subseção tem por objetivo apresentar as primeiras reflexões sobre as práticas pedagógicas para a educação infantil. Ponderando sobre esse conceito, percebe-se que, mesmo com a indissociabilidade do cuidar e educar estando presente no trabalho realizado nos espaços que atendem a educação infantil, a forma de lidar com as crianças se diferencia de espaço para espaço. Mesmo assim, podemos dizer que se constituiu num grande avanço nas últimas décadas.

A reflexão se faz sobre um processo que foi modificado ao longo do tempo e que antes se apresentava de forma assistencialista, ainda que a história nos revele que o cuidar e educar sempre andaram juntos, quando se trata de trabalhar com crianças.

Aqui serão proporcionadas reflexões sobre a prática pedagógica, pois se parte da hipótese de que, ao assumir a atitude problematizadora da prática, ela se modifica e é modificada, gerando uma cultura objetiva da prática educativa que, de acordo com Sacristán (1999, p. 73), é “o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Alguns autores apresentam propostas pedagógicas para trabalhar na educação infantil buscando, de uma forma ou de outra, centralizar a criança. Essas propostas, que têm uma perspectiva geral e ampla, até poderiam, a priori, ser inovadoras, mas o que percebemos é que elas são reforçadas de tempos em tempos ou se complementam.

Em 1628, Comênio (1592-1670) afirmava que o nível inicial de ensino era o “colo de mãe” e deveria ocorrer dentro dos lares, já para Rousseau (1712-1778), a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesmo. O pensador opunha-se à prática familiar vigente de delegar a educação dos filhos a preceptores para que estes os tratassem com severidade, e destacava o papel da mãe como educadora natural da criança.

No período do Projeto Casulo (1977), implantado pela LBA, as creches do município de Belém estavam sob a responsabilidade da FUNPAPA – Fundação Papa João XXIII e priorizavam o cuidado e o combate à desnutrição. As brincadeiras naqueles espaços aconteciam como forma de passatempo para que as crianças não ficassem chorando e ociosas.

Na década de 1980 as programações pedagógicas estabelecidas definiam frequentemente as crianças por suas carências ou dificuldades, o trabalho era limitado a práticas recreativas e assistenciais. Acumulavam-se evidências de que “as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas pelos programas existentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 114)

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação em creches e pré-escolas foi reconhecida como direito da criança e dever do Estado.

O dever do Estado com a educação está efetivado mediante a garantia de
 (...)

 IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças de **zero a seis anos de idade**
 (...) (Constituição Brasileira, Art. 208, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça o direito de atendimento das crianças até 6 anos de idade nas creches e pré-escolas com uma educação de qualidade.

Podemos dizer que a partir da LDB 9.394/96 as práticas se tornaram diversificadas, devido à flexibilidade no trabalho de professores, permitindo diferentes formas de práticas pedagógicas, que até então priorizavam as brincadeiras e o cuidado. Somente no parecer CNE/CEB nº 022/98 define-se como uma de suas grandes responsabilidades, conforme seu item 4 (BRASIL, 2013, p.12

4 – Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das instituições de educação infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Após essa conquista, foi necessário desenvolver ações para o atendimento formal das crianças, conforme sinalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu Artigo 5º.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (DCNEB, 2009, p.97).

As orientações ganharam força para um trabalho organizado nas creches e pré-escolas, com a diminuição da idade para o atendimento de crianças de 6 para 5 anos de idade e com a proposta curricular das diversas linguagens sugerindo como prática pedagógica as experiências educativas com qualidade. Ou seja, as brincadeiras que sustentam a proposta, passaram a ter objetivos e propósitos, não eram mais o brincar por brincar, reforçando o cuidar e educar na educação infantil e envolvendo a participação das crianças nas escolhas das brincadeiras e das atividades que lhes são interessantes.

Assim, as práticas na educação infantil devem pressupor a concepção de criança como sujeito histórico que se desenvolve através de sua cultura e história, o que contrapõe a posição da instituição infantil como transmissora de conhecimento, havendo uma legislação específica para a infância. Como previsto na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Art. 4º:

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A partir da necessidade de construir significados em relação ao seu corpo e de explorar o mundo, as crianças vão estruturando movimentos, aprendendo como manter sua integridade, estabelecendo relações com o meio ambiente e com outras pessoas. Dessa forma, o currículo se torna, de acordo com King (1976 apud SACRISTÁN, 2000), uma ponte entre a prática escolar e o mundo do conhecimento ou da cultura em geral. A partir desse exercício, as crianças passam a perceber seus limites e possibilidades e a construir sua independência para se movimentar, se expressar e cuidar de si mesma.

A prática do professor como agente social e cultural deve auxiliar suas crianças a transpor os obstáculos na construção do seu saber. Seu papel passa a ser o de propor situações problematizadoras, considerando sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o desenvolvimento da criança. Dentro dessa perspectiva, Kramer (2013) orienta como as instituições de educação infantil devem organizar suas propostas pedagógicas.

As instituições de educação infantil devem organizar suas propostas pedagógicas considerando o currículo como conjunto de experiências culturais, nas quais são articulados os saberes de práticas e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. Trata-se de favorecer o acesso de bens e práticas culturais, o convívio com a natureza e a ampliação de experiências da aprendizagem, desenvolvendo a formação cultural de adultos e crianças, pelo conhecimento de si, do outro e do mundo, num movimento que valoriza a autonomia, a colaboração e as produções infantis. Assim, o trabalho na educação infantil toma como referência a própria criança e o contexto em que se realiza a prática pedagógica (KRAMER, 2013, p. 36).

Kramer (2013) ao pesquisar sobre a qualidade das atividades nas creches e pré-escolas percebeu que o caráter assistencialista, a segregação social das creches e as diferentes propostas eram oferecidos de acordo com a realidade social das crianças. A autora (1984) chamava de “educação compensatória” a esse atendimento diferenciado às crianças de classe social menos favorecida, que prioriza o cuidar em detrimento do educar, baseada nas teorias de privação cultural. Essa proposta estava presente no Projeto Casulo, quando se desenvolviam atividades voltadas para o combate à desnutrição, e o trabalho era limitado a práticas recreativas e assistenciais.

As práticas acentuavam o cuidar, negligenciando a história de vida da criança, configurando-se na função de transmitir modelos sociais e econômicos nas creches, diferentemente do trabalho oferecido e realizado na pré-escola. A proposta pedagógica “compensatória” não era suficiente por não levar em consideração a subjetividade da criança e o lúdico das infâncias, o que foi sendo superado paulatinamente, com as modificações voltadas para a valorização das especificidades e singularidades das crianças.

Ressaltamos que o cuidar, educar são as funções e o brincar é a base da proposta pedagógica inovadora por sempre terem sido indicadas e apresentarem discussões que se ampliam e nos aproximam das mudanças das concepções de criança e infância.

Kramer (2009) destaca o aspecto cognitivo, considerando as potencialidades das crianças na educação infantil.

Do ponto de vista cognitivo, destacamos a necessidade de levar sempre em consideração o fato de que a criança conhece e constrói noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona objetos do mundo físico. É no decorrer das atividades que realizam, que as crianças incorporam dados e relações, e é enfrentando desafios e trocando informações umas com as outras e com os adultos que elas desenvolvem seu pensamento (KRAMER, 2009, p.21).

Mediante a escrita desta seção, ficou evidente o percurso apresentado por três indicadores que se fizeram presentes em todos os períodos: o cuidar, o educar e a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Porém, atualmente, a proposta curricular que vem sendo trabalhada na educação infantil, induzindo ao desafio de priorizar as crianças como produtoras de cultura, nos leva a indagar sobre a cultura escolar e sobre a educação que estamos ofertando nas Unidades de Educação Infantil. Dessa forma, faz-se necessário discursar um pouco sobre como nossas crianças produzem cultura e como a educação infantil se faz num espaço onde tais produções estão presentes nas linguagens infantis.

3.7 O Cuidar, o Educar e o Brincar na Educação Infantil

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), essa tríplice orientação se efetiva nas interações que ocorrem nas práticas pedagógicas, que se constituem nos processos de interações com as necessidades das crianças, dentro dos espaços de educação infantil. O cuidar e educar iniciam-se na educação infantil, compreendendo que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana.

Educar na educação infantil, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p.17), é conduzir a organização de um trabalho pedagógico que reconheça e respeite as especificidades e concepções sobre crianças, articulando seus conhecimentos e interesses com a proposta curricular, tendo como norte as interações e as brincadeiras.

Em contrapartida, o cuidar fica associado, muitas vezes, às rotinas, onde estão inseridas a alimentação e a higiene, mas acaba ganhando novos significados quando as expressões das crianças são respeitadas, compreendendo que, cuidamos na medida que educamos e educamos na medida que cuidamos, o adulto que o cuidar está no atendimento dos anseios das crianças, de sua socialização, levando em consideração as necessidades específicas que abrangem o afetivo e o emocional. Por fim, temos o brincar, que é a principal forma que as atividades são conduzidas junto a criança, interação pela qual a criança passa a conhecer a si mesma, aos outros e ao mundo, quando o acesso a várias experiências com materiais diversos lhe é possibilitado pelo professor. Essa interação aumenta através das vivências motivadas pelos jogos e brincadeiras.

Fazendo uma rápida revisão do que já foi abordado na história da infância na sociedade, vamos lembrar que os primeiros espaços que atendiam crianças pequenas eram vistos como um lugar onde as crianças eram cuidadas e educadas com o propósito de prepará-las para a vida adulta. Nas últimas décadas, percebemos a mudança de paradigma, onde o desenvolvimento da criança é visto a partir de sua integralidade, visando capacidades tais como as motoras, as linguísticas e as culturais. Desse modo, a prática pedagógica se direciona paulatinamente na educação infantil para a garantia dos direitos das crianças com um atendimento de qualidade e acesso nas creches e pré-escolas.

A educação infantil, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, adquiriu as orientações legais necessárias para o desenrolar de uma prática pedagógica que assegure a partilha de conhecimentos produzidos com as crianças pelas diversas linguagens.

Conforme afirma Faria (1999), a concepção que temos em nossos dispositivos legais reconhece a criança como um sujeito histórico e de direitos, que cria e consome cultura, que não pode ser vista apenas como consumidora e assim ser precocemente escolarizada.

Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças (FARIA, 2005, p.102).

As dimensões linguística, afetiva, motora, cognitiva, sociocultural e estética não existem nas crianças de forma fragmentada, mas o fortalecimento do debate que reconhece essa característica na prática de educar crianças em espaços coletivos contribui significativamente para que as linguagens infantis sejam privilegiadas nas interações e produções infantis. Podemos identificar práticas, nesta fase de educação, que ainda estejam vinculadas com a reprodução de propostas pedagógicas que não consideram as especificidades do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas.

Ponderamos que a função da educação infantil necessita ser problematizada com a finalidade de dialogar constantemente sobre como os saberes e experiências são vivenciados pelas crianças e as linguagens infantis que podemos destacar nas aprendizagens. As crianças aprendem gradativamente os valores e elementos que observam nas culturas em que estão inseridas, mas em uma rede complexa de associações, reinvenções e fusões da linguagem.

A criança poetiza o corpo, musicaliza um desenho, escreve com brinquedos, lê com as mãos, fala com o olhar, entre tantas outras linguagens que poderíamos citar e que se diferenciam da lógica adultocêntrica. Desse modo, buscamos nesta pesquisa observar e auscultar as interfaces da prática de uma professora e problematizar de que modo o currículo por linguagem se entrelaça por meio dessas conquistas legais e teóricas da educação infantil, haja vista que, ao longo desses anos na função de professora/coordenadora, ficou claro que nem sempre o que o documento aponta se concretiza na prática.

4 A PESQUISA E SEU PERCURSO

A trajetória em um programa de mestrado é significativamente desafiadora por exigir do pesquisador a serenidade e o compromisso de dar conta da demanda que se faz necessária para apreender uma gama de conhecimento e, com isso, debruçar-se no desenvolvimento da escrita. Como afirma, Bianchetti e Machado (2002, p.27):

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

Ao trilhar pelo tema “Práticas Pedagógicas na educação infantil: o currículo por linguagem em movimento”, cujo objeto de estudo é a prática pedagógica de uma professora do Jardim I, torna-se interessante reiterar a concepção de que trajetória é “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou mesmo grupo, em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 189).

Nessa perspectiva, penso que, ao transpor o ambiente da sala de aula da professora sujeito da pesquisa, buscamos conseguir identificar o movimento da prática pedagógica, o objeto, no currículo por linguagem e as dinâmicas utilizadas por ela para envolver as crianças nas escolhas das atividades, já que esse movimento aparece como uma estratégia diferenciada das demais que ocorrem em outras UEs.

Para chegar aos objetivos propostos, seguimos uma trajetória onde o percurso metodológico está amparado na abordagem qualitativa. Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa usa métodos que interagem com o ser humano, envolvendo os participantes na coleta de dados e estabelecendo com eles uma relação de harmonia e credibilidade. Esse tipo de abordagem concentra-se em único fenômeno de pesquisa, identificando os sujeitos participantes dela, seu *locus* e funcionalidade, ressaltando não uma rigidez estabelecida, mas a tentativa de desenvolver um estudo embasado nas informações recebidas dos participantes. Essa escolha nos possibilitou compreender o percurso executado pela professora, junto com as crianças, para desenvolver a atividade do dia, obtendo maior compreensão desse movimento, além da interação com o sujeito pesquisado.

O desafio que surgiu foi que toda investigação necessita de um corpo teórico que consequentemente precisa do método mais apropriado. E como pensar em um método que desse conta de abranger a relação da professora com as crianças em sala de aula, espaço em que se vivenciam momentos ímpares, e saber o que ela tem a dizer sobre o trabalho que vem desenvolvendo a partir do currículo por linguagem? Para respondermos essa questão, trabalhamos pela observação, que, segundo Lüdke (1986), é uma estratégia que envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

Acreditamos que esse método estuda o fenômeno a ser pesquisado, ao pretender verificar através da observação o trabalho da professora junto com as crianças. Os fins a que nos propusemos com essa escolha foi de experimentar a relação que acontece entre a professora e seus alunos no momento de selecionar e desenvolver as atividades em sala.

Assim, acompanhamos a prática pedagógica de uma professora da educação infantil, num período de quatro meses, quatro vezes por semana, quando foi observado, registrado fotograficamente e relatado num caderno todas as informações das idas a campo e toda a rotina durante as seis horas de trabalho da professora. Nesse período foi possível materializar umas das características da pesquisa qualitativa, que é a imersão no lócus da pesquisa.

Para a escolha do tipo de pesquisa, fomos em busca de um método que colaborasse para desvendar um conhecimento específico que englobasse um único caso como objeto de pesquisa. Partindo da ideia de que o conhecimento não é algo inacabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, os princípios associados ao estudo de caso sobrepõem as características da pesquisa qualitativa, pois propõem explorar um caso específico, na vida real, bem restrito no que diz respeito à tessitura, tempo e lugar, para fazer uma procura circunstancial sobre um caso específico.

Nesse sentido, o estudo de caso, segundo Lüdke e André (1983), apresenta os seguintes princípios associados, características gerais da pesquisa qualitativa:

1-Os estudos de caso visam à descoberta; 2- Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”; 3- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4- Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informações; 5- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalistas; 6- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7- Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20).

Pelo interesse no caso em específico, utilizamos os métodos de coleta de dados para conhecer com mais afinco a história da professora, fazer observações participantes no cotidiano da sala de aula, analisar documentos, como o projeto político pedagógico da UEI, o projeto da turma e os registros da professora, assim como as produções das crianças e a entrevista.

4.1 O Contexto da Pesquisa Exploratória

A intenção, a priori, era buscar uma Unidade de Educação Infantil que apresentasse uma prática pedagógica realizada com significações presentes em seu cotidiano, de acordo com o currículo por linguagem, na qual fosse possível observar elementos distintos, como a organização espaço-temporal. Nessa busca pelo *lócus* da pesquisa, entramos em contato com a coordenadora da educação infantil, na Secretaria Municipal de Educação, para que nos indicasse a UEI em que a pesquisa poderia ser realizada. Diante do conhecimento e das informações sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido num determinado espaço de educação infantil, a Coordenadora da Educação Infantil do município sugeriu que entrássemos em contato com a coordenadora da UEI, onde foi realizada a pesquisa, para que pudéssemos expor o projeto e, com sua ajuda, escolher o sujeito da pesquisa, que foi eleito a partir dos seguintes critérios:

- ser professora com experiência e com prática em sala de aula;
- a partir da avaliação da equipe técnica da secretaria como referência de prática docente considerada de qualidade;
- ser professora efetiva da rede municipal de educação;
- ter disponibilidade para participar da pesquisa.

A escuta foi realizada através da entrevista, por acreditar que essa técnica deixaria a professora à vontade para relatar suas experiências dentro e fora da sala de aula, de forma bem

tranquila, compartilhando a forma de trabalhar sua prática pedagógica, sem a interferência de outros sujeitos, haja vista que a entrevista corresponde

um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional [que] proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária (LAKATOS, 1993, p. 195-196).

Dessa forma, definimos que a entrevista com a professora partiria de um esquema básico, porém não aplicado de forma rígida, conforme Lüdke e André (1986), e em seu decorrer seriam feitas as adaptações necessárias conforme a sucessão de novas indagações, respeitando a sua especificidade e buscando obter, durante a escuta, elementos que provocassem novas perguntas. Esse tipo de entrevista ajuda a revelar informações de forma mais livre, favorecendo um clima mais espontâneo ao entrevistador.

Após a escolha do sujeito do instrumento de coleta, passamos para a realização da entrevista. O primeiro passo foi ter uma conversa informal com a professora, buscando deixá-la bem à vontade para que aceitasse o convite. Esse primeiro contato foi bem descontraído e bastante positivo, pois a professora concordou em participar da entrevista e ajudou a escolher a data e o melhor horário para que ela acontecesse.

Na data previamente agendada, a professora já nos aguardava. Nesse momento solicitamos autorização para gravar a entrevista, que ocorreu num clima de descontração e informalidade, tendo sido gravada em áudio e posteriormente transcrita.

A transcrição da entrevista foi feita no processo de escrevê-la palavra por palavra, possibilitando que recordássemos o que foi dito, pontuando as entonações de voz e os momentos de sentimentos diversos expressos pela professora, ajustando adequadamente a escrita.

A entrevista nos proporcionou alguns elementos iniciais sobre o trabalho da professora. Ao longo do período de observação da sua prática pedagógica, foi possível ampliar essa percepção, à medida que algumas categorias de análise foram surgindo nesse fazer docente, ora em momentos do desenvolvimento dos projetos, ora na condução da rotina na UEI.

4.1.1 A UEI (O lócus da pesquisa)

No final da década de 60 foi criado um centro comunitário¹⁰, instalado com o apoio da Paróquia Santo Antônio de Lisboa. Mais tarde, já na década de 1980, essa organização, por meio de convênio celebrado com a Fundação Papa João XXIII (FUNPAPA), passou a atender crianças em regime de creche (Projeto Casulo) e, posteriormente, com turmas de maternal, jardim e alfabetização.

O atendimento era feito em um barracão de madeira, com mobiliário que não correspondia à necessidade das crianças. Com a implantação do Orçamento Participativo, em Belém, em 1997, na gestão do prefeito Edmilson Rodrigues, em 1998 foi construído um novo prédio escolar em alvenaria, pela Prefeitura Municipal de Belém, e a partir de então o atendimento passou ao âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC.

Nesse mesmo período, o padre responsável pela Paróquia Santo Antônio de Lisboa fez a doação do terreno com o prédio do centro comunitário, onde acontece a reunião dos Alcoólicos Anônimos. Porém, o documento que comprova a doação se perdeu. Tempos depois, já na gestão do prefeito Duciomar Costa, ocorreu a troca do padre responsável pela paróquia, que, ao tomar conhecimento da existência do terreno, entrou em contato com o prefeito requisitando sua devolução.

Desde então, para não perder o espaço onde funciona a UEI, a Secretaria Municipal de Educação fez um contrato de comodato em que não se pagaria um valor por aluguel, porém ela ficaria responsável pela manutenção do prédio e pela mobília. Na gestão atual, do prefeito Zenaldo Coutinho, a paróquia requisitou a devolução do espaço e atualmente a SEMEC, a prefeitura e a comunidade escolar estão em busca de um novo espaço para manter a unidade em funcionamento.

O *locus* da pesquisa é uma Unidade de Educação Infantil que atendia crianças de 2 aos 4 anos de idade, em 2018, passando a atender crianças entre 3 e 5 anos, em 2019, em tempo integral. A definição do *locus* da pesquisa surgiu pelo interesse em investigar a prática pedagógica de uma professora da rede municipal de educação que fosse bem avaliada pela secretaria de educação.

A Unidade de Educação Infantil está localizada no bairro Batista Campos, considerado como área nobre de Belém. Entretanto, é importante ressaltar que a população que vive em

¹⁰ As informações que tratam da criação da UEI foram tiradas do Projeto Político Pedagógico e dos relatos de professores que ali trabalham desde o início de seu funcionamento.

seu entorno é constituída por famílias com situação socioeconômica contraditória em residências com características diversas.

Embora haja no bairro residências e prédios luxuosos, ali habita também uma população com pouca escolarização e baixa renda, sendo boa parte formada por pessoas que exercem atividades profissionais diversificadas, tais como feirantes, domésticas, comerciários e ambulantes, dentre outros. Além disso, essa população sofre com as chuvas fortes que transbordam os canais próximos e alagam as ruas, conforme relato feito pela coordenadora da UEI.

As praças Batista Campos e Milton Trindade (Horto Municipal) são as únicas áreas de lazer no bairro, onde não se encontra atendimento público de saúde ou um órgão para assistência social. Quando necessário, essa população procura os postos médicos e os centros de assistência social dos bairros do Jurunas ou Cremação.

A UEI funciona no Centro Comunitário Santo Expedito, que faz parte da Paróquia Santo Antônio de Lisboa. O prédio é todo de alvenaria, mas a sala do jardim II, onde foi feita a pesquisa, tem uma parede de compensado que a separa do refeitório. A UEI possui três salas de aula; um refeitório, que dá acesso à porta de entrada e saída e disponibiliza um espaço para o Baú de Histórias; uma sala de coordenação - que é bem pequena; uma cozinha, que fica de frente para o refeitório e que também é muito pequena, pois é compartilhada com o depósito de alimentos; dois banheiros, sendo um para meninos e outro para meninas; um banheiro para os servidores; um escovódromo e um bebedouro coletivo, além de uma pequena área externa descoberta, de areia, onde ficam alguns brinquedos para as crianças e um chuveiro.

Nenhuma sala possui ar condicionado, mas todas são arejadas por janelas ou por ventiladores de teto e/ou de parede.

A sala onde foi feita a pesquisa mede 28,7m² e abriga 22 crianças de 5 anos de idade, - incluindo uma criança com diagnóstico de TEA e outra com diagnóstico de hiperatividade/TDAH. Nela encontramos uma mesa para a professora colocar seu material de trabalho, seis jogos de mesas com quatro cadeiras para as crianças, um armário de ferro com seis prateleiras, um armário de ferro com três prateleiras e um armário de ferro com duas portas. Apesar de nem sempre todas as crianças matriculadas estarem presentes, o tamanho da sala ainda é inapropriado para comportar cerca de vinte crianças por dia. Além disso, as

crianças especiais não faltam e acabam ficando sem o auxílio de estagiária durante o primeiro turno, que é o turno que a professora trabalha.

Bem se vê que as condições estruturais são pouco favoráveis para o desenvolvimento de um bom trabalho. A sala é pequena para a realização de certas atividades e quente, pois as crianças ficam em movimento constante e dos quatro ventiladores, às vezes somente três ou dois funcionam. Quando está muito quente, a professora desenvolve seu trabalho no refeitório, mas isso só acontece quando alguém se propõe a ajudá-la com as crianças especiais. Outros aspectos que versam sobre o uso desse espaço serão aprofundados na quinta seção deste trabalho.

4.1.2 O sujeito da pesquisa: a professora

O sujeito desta pesquisa, possui graduação no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), concluída em 1998, e Especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica, pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), obtida em 2002. É servidora pública municipal há dezenove anos, dos quais por dois anos foi professora nas séries iniciais do ensino fundamental. Durante quatorze anos ocupou a função de técnica pedagógica da educação infantil, assessorando espaços pedagógicos da rede municipal, tais como UEIs, escolas e unidades pedagógicas, realizando formação em contexto de trabalho, orientando projetos de trabalho de professores e fazendo o acompanhamento da documentação pedagógica, entre outras tarefas. Atualmente é docente da educação infantil, desde 2017, tendo optado pelo retorno à docência por inúmeras razões.

A professora destaca que há três anos está na função de professora na educação infantil, pela necessidade de uma reorganização de tempo na sua vida pessoal, em virtude de outro vínculo de trabalho. A mudança na estruturação da equipe técnica da educação infantil da secretaria tornou-se difícil para sua organização pessoal. Nesse sentido, sua opção pela sala de aula, além da questão de organização de tempo, deu-se por se encontrar próxima do momento de sua aposentadoria. Enfim, esse retorno à sala de aula tratou-se de um desejo seu de vivenciar um pouco de tudo que aprendeu em seu percurso.

Ao longo desses anos, a professora Maura teve a oportunidade de vivenciar e participar da transição e da construção da proposta curricular da Escola Cabana para o currículo por projetos de linguagem.

Particpei sim, foi quando a equipe iniciou a pesquisa sobre as mudanças curriculares e as primeiras discussões sobre as DCNEIs, a partir de referências de pesquisas nacionais e italianas. A princípio foi delegado um grupo para a elaboração das primeiras ideias e escritas. Conto um pouco desses fios no texto “Fios da Infância” que fala sobre as DCNEIs, realizado junto com as técnicas Laurena e Jesus (Relato da Professora).

A professora informou que o texto produzido ficou na Coordenação da Educação Infantil – COEI. Tentamos ter acesso ao documento, que provavelmente está arquivado, mas não conseguimos localizá-lo na COEI. Ninguém sabe informar onde ele está guardado, em função da mudança de espaço que ocorreu dentro da própria SEMEC, do tempo passado e das trocas de técnicos ocorridas nesse departamento.

Para a professora, estar de volta à sala de aula é uma realização por ser uma possibilidade de reencontro com tudo que estudou, pesquisou, tudo que as crianças a desafiam a pesquisar, por poder conhecer melhor uma organização daquilo que acredita, por ter a maior parte de sua vida profissional dedicada ao trabalho com a educação infantil e, enfim, por ser sua própria escolha, que a alimenta, movimenta e a faz crescer. Esse movimento com as crianças na Unidade de Educação Infantil a leva a um aprofundamento de tudo que já havia pesquisado e a faz descobrir que, no movimento da teoria, muitas coisas ocorrem de forma diferente quando se passa a vivenciá-las na prática, levando-a a conhecer e pesquisar mais para trazer experiências mais ricas para as crianças.

Durante o período da realização da pesquisa, conseguimos perceber, a partir das observações e diálogos com a professora, que seu trabalho sempre esteve pautado no compromisso com as crianças, independentemente da função que estivesse ocupando na rede municipal. Ressaltamos a importância das observações do trabalho da professora, destacando a escolha da observação participante como elemento condutor da nossa investigação, pois à medida que estabelecemos o lugar de participante no processo, ficamos mais próximos da dinâmica da UEI. A seguir, falaremos um pouco sobre os referenciais teórico-metodológicos que fundamentaram o nosso trabalho.

4.2 A observação participante: as tramas e a constituição da pesquisa

Esta pesquisa se apoiou na observação participante. Para tanto, foi necessário assumir a posição de participante-observador, o que facilitou a realização das coletas, pois, nesse contexto, o pesquisador “está mais completamente integrado à vida do grupo e mais

envolvido com as pessoas; ele é igualmente um amigo e um pesquisador neutro” (ANGROSINO, 2009, p.75).

Ao observar a prática da professora, de início percebemos a curiosidade das crianças em querer saber quem era aquela pessoa estranha na sala delas. Nos primeiros dias da pesquisa, algumas crianças questionaram sobre o que estávamos fazendo lá, mesmo depois de a professora fazer as apresentações e explicar nosso motivo para estar e ficar um tempo com elas. Mas as crianças queriam perguntar diretamente, e todas as perguntas feitas foram respondidas. Depois disso, nos sentíamos como parte do grupo, assim, a observação participante tornou-se, nesse caso, “um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa” (SCHENSUL et al. apud ANGROSINO, 2009, p. 76), porém, esse observador participante insere-se na realidade a observar, observa, mas não mexe em nada (MÔNICO, 2010, p.728)

Mônico (2010) reforça ainda que

o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da observação participante, a saber: a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos fatos, que de outra forma não seria possível (MÔNICO, 2010, p. 727).

Assim, cabe ao pesquisador atentar para manter suas anotações no campo da cientificidade, refletindo eticamente sobre seus escritos e deixando claro quando um fato foi observado ou pode ser uma suposição/reflexão sua, pois ambos podem estar contidos em seus diários de campo. Dessa forma, procuramos participar ativamente das inserções com as crianças, constituindo-nos como integrantes do grupo observado. Afinal, quando os observadores são levados a partilhar de papéis e hábitos dos grupos observados, “encontram-se em condições favoráveis para observar – situações, fatos e comportamentos – que dificilmente ocorreriam [...] na presença de estranhos” (BRANDÃO, 1994 *apud* MÔNICO, 2010, p.726).

Assim, entendemos que não se pode compreender o todo sem fazer parte dele, uma vez que estamos fazendo uma pesquisa e que, portanto, devemos nos planejar, sabendo o como, o que e quem irá ser observado, de forma a manter o foco naquilo que deve ocorrer durante a investigação. Dessa maneira, foi organizada uma nota de campo que, segundo Mônico (2010), “surge como ferramenta importante na observação participante, evidenciando

a documentação escrita produzida por parte do observador”. Na nota de campo realizada nesta pesquisa foi feito um roteiro de observação, que se encontra no apêndice, e que foi utilizado diariamente durante todo o percurso da observação.

A observação permite a experiência direta da ocorrência do fenômeno, portanto, é “preciso lembrar que, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, ela precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 25).

Mônico (2010) orienta que é conveniente elaborar um plano sobre qual será a intensidade da participação. O plano elaborado foi para um período de cinco meses, distribuído em dois anos: agosto e setembro/2018 e agosto, setembro e outubro/2019, com uma carga horária de seis horas de observação, condizente com o horário de trabalho da professora. Em 2018, a professora cumpria seu horário no turno da tarde, entre 12h30 e 18h30, porém, no ano de 2019 ela passou a trabalhar no turno da manhã, no horário de 7h30 às 13h30. Vale ressaltar que as crianças foram as mesmas que a professora acompanhou em 2018 e 2019.

Para melhor entender o período da observação, apresentamos abaixo o quadro onde se registra o quantitativo de dias, meses, carga horária e fotos registradas.

Quadro 3 - Organização da Observação Participante

Ano	Mês	Dias	CH	Fotos
2018	Agosto	10	60 h	130
2018	Setembro	20	120 h	478
2019	Agosto	15	90 h	155
2019	Setembro	21	126 h	615
2019	Outubro	18	108 h	215
		84	504 h	1.593

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Analisando o quadro, percebemos que a observação ocorreu no mesmo período, em anos diferentes. Essas foram as datas que conseguimos de liberação junto à SEMEC, pois se referem à licença-prêmio e recessos acumulados. Essa coincidência temporal foi positiva, pois nos fez perceber a dinâmica da professora em turmas diferentes, mas com as mesmas crianças, uma vez que em 2018 elas estavam no Jardim I e em 2019, no Jardim II.

Apesar de termos ficado quase um ano sem ter contato com a turma, o retorno para a UEI foi bem tranquilo, as crianças nos reconheceram e a inserção no ambiente da sala e na turma foi mais fácil. Em decorrência de as crianças se sentirem à vontade, os acontecimentos foram muito mais significativos, talvez por não sermos mais estranhas em sala e no convívio com elas, ou talvez pela maturidade que desenvolveram com o tempo e com o trabalho realizado pela professora. Daí a razão e a necessidade de cumprir a carga horária da professora, de seis horas por dia, para melhor perceber e vivenciar toda a sua rotina junto com as crianças.

De acordo com Fernandes (2013), o registro fotográfico serve como recurso tecnológico auxiliar da observação, que possibilita a captação de dados visuais, contribuindo para dar suporte e apoio complementar à memória e ao diário de campo do pesquisador. Daí, o número de registros fotográficos serem tão expressivos, a ponto de dificultar as escolhas para trabalhar as categorias encontradas, haja vista que a imagem por si só apresenta significados.

5 CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É desafiador se ver pesquisadora numa sala de aula, observar o fazer de uma professora da educação infantil e perceber o movimento de favorecimento à participação das crianças nas situações de aprendizagem propostas.

Participamos ativamente das inserções com as crianças, constituindo-nos como integrante do grupo a ser observado. Afinal, estar e fazer parte do contexto das crianças pode trazer um equilíbrio entre o nível de abstração necessário e a busca do concreto que a pesquisa exige, como diz Freire (2015, p. 177). O mesmo autor ainda descreve que muitos dos benefícios e justificativas para essa etapa existem porque nenhuma observação é neutra, a questão é que não se pode compreender o todo sem fazer parte dele.

Não podemos esquecer que estamos fazendo uma pesquisa e que, portanto, devemos nos manter no campo da cientificidade, de forma a ter atenção, concentração e rigor científico. Isso é possível quando há um planejamento que delimita o objeto de estudo, sabendo o como, o que e quem irá observar; é uma forma de pensar qual foco deve ocorrer durante a investigação. A observação permite a experiência direta da ocorrência do fenômeno, portanto, é preciso lembrar que, “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 25).

O estudo de caso propõe “perscrutar um caso específico, uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p.20), bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso singular. Corroborando Yin, Ludke e André (1983) mencionam que

o estudo de um caso é sempre bem delimitado devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

Assim, buscamos nesta pesquisa chegar à análise de uma prática pedagógica de uma professora da educação infantil, da rede municipal de educação, a partir de sua percepção, observação e de seus registros, procurando identificar e pontuar aspectos singulares de interação com seus pares (crianças e professores) dentro do contexto de uma UEI. Dessa forma, o estudo de caso procura captar a realidade estudada de forma ampla, complexa e

extensa, buscando a compreensão de um cenário mutante, de uma realidade multidimensional e com sujeitos protagonistas da história daquele contexto, ou seja, da prática pedagógica de uma professora na educação infantil.

Yin (2001, p.32) destaca que a investigação de um estudo de caso se baseia em “várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados”. No caso em específico, utilizaremos como métodos de coleta de dados a prática da professora em sala, a observação participante das aulas e a análise de documentos, como planos de aula, projetos, registros da professora, produção das crianças e entrevista.

Enquanto estudo de caso, podemos afirmar que nossa pesquisa se revestiu de algumas características marcantes, pois buscou a compreensão de uma prática pedagógica singular, de um objeto de estudo único em sua representação específica de uma realidade historicamente situada: a prática pedagógica de uma professora da educação infantil no trabalho com o currículo por linguagem.

5.1 Análise dos dados

Esta seção apresenta a análise dos dados recolhidos a partir das observações, das fotos e da entrevista semiestruturada através do depoimento feito pela professora de uma Unidade de Educação Infantil.

A organização dos dados foi relevante para dar clareza aos aspectos que mais ajudam a alcançar o objetivo desta pesquisa: analisar o currículo por linguagem como constitutivo na prática de uma professora da educação infantil.

O próximo passo foi definir as categorias de análise que ajudassem a compreender o fenômeno investigado.

No desenrolar da investigação, alguns aspectos identificados merecem, inicialmente, uma análise teórica e, então, uma aplicação dos dados encontrados, com o intuito de explicá-los à luz das construções teóricas com o máximo de riqueza e originalidade que a pesquisa permite, sendo destacado pela análise qualitativa. A fala e a observação do trabalho da protagonista apresentam maior esclarecimento e reflexão, provocando potência e genuinidade.

Para analisar os dados obtidos através das fotos, da observação e da entrevista, as informações foram analisadas, após terem sido catalogadas, possibilitando a categorização do material colhido pela relevância e pela frequência em que apareceu na prática da professora.

Os dados foram tratados da seguinte forma, primeiramente fizemos a construção dos pré-indicadores e os indicadores: para isso, após digitalizar e transcrever de forma literal as informações presentes nas observações e na entrevista, organizamos em quadros, no caso das observações, onde apresentam dados da prática da professora em maior volume, correspondem ao período de 4 meses, fiz uma listagem indiscriminada dos dados presentes em cada dia da observação. E, para melhor identificar a frequência das 3 fontes de dados utilizei duas unidades de registro: palavras e temas. Em seguida listei os pré-indicadores, ressalta-se que a opção combinada dessas unidades de registro foram viáveis durante a organização e tratamento dos dados uma vez que a frequência de palavras a princípio me ajudaram na segunda fase identificação dos temas com significados implícitos e explícitos, para assim, proceder o agrupamento das informações contidas nos dados (unidades de contexto) pequenos trechos dos documentos á unidade de registro (temas),conforme a legenda a seguir.

LEGENDA

	O espaço/sala de aula		Acolhida / Roda de Conversa
	A criança como protagonista		Linguagens
	Avaliação		

Após encontrar ligações entre as fontes da pesquisa para identificar as categorias para análise, faremos o cruzamento de todos os dados de fontes juntas.

	O espaço como potencializador do trabalho
	A criança como protagonista
	Acolhida / Roda de Conversa

Após o cruzamento dos dados chegamos as seguintes categorias para análise:

- ✓ A criança como protagonista na construção do currículo;
- ✓ O espaço como potencializador no trabalho com as linguagens;
- ✓ O que vamos fazer hoje? (rotina)

Nesse sentido, os principais pontos e categorias em diálogo com o referencial aqui exposto, foram:

- Ser docente na educação infantil.
- O espaço como potencializador no trabalho com as linguagens.
- A criança como protagonista na construção do currículo.

É relevante frisar que outros elementos importantes foram surgindo no decorrer das análises e que estão explicitados entre as categorias supracitadas, o que vamos chamar de disparadores pedagógicos da prática docente da professora investigada.

5.1.1 Ser docente na educação infantil

A formação inicial da professora objeto desta pesquisa tem como norte compreender o fenômeno educativo como uma tarefa incompleta, a oferecer sempre mais do que o conhecimento.

Os professores são vistos como aqueles que têm o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação (RINALDI, 2012, p.106).

Optar pela docência perpassa por dimensões pessoais de busca e manifestação histórica, política e social. O ser humano não nasce educador, ele se torna educador mediante sua interação com o outro. Nesta pesquisa é relevante investigar a formação que embasa as teorias da professora e suas concepções sobre quem é a criança, para saber de onde veio a escolha que fez para trabalhar com a educação infantil e que define sua prática. Isto se apresenta diretamente na prática docente, expressa no trabalho do professor, como ressalta Schwartz (1997) ao dizer que a identidade do professor carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por seu desempenho profissional.

Segundo Veiga (2008, p. 13), a palavra docência “tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, indicar, dar e entender”. Mas, na realidade, o trabalho de um professor transpassa a tarefa de ministrar aulas, é mais complexo e exige mais conhecimento.

A identidade profissional permite ao docente apropriar-se de práticas e de valores característicos da profissão. De acordo com Morgado (2011, p.798), são esses elementos que

permitem ao professor “se identificar com um determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertencer a esse grupo – e inserir-se nele”.

Como percebemos ao acompanhar o relato da professora, a escolha pela docência na educação infantil foi marcada pela experiência, por desejos e anseios que carregava consigo mesma.

A educação infantil foi a minha escolha de área de atuação, por ser algo que sempre acreditei e lutei. Inicialmente, no campo da sala de aula, na docência, depois fui convidada pra compor a equipe técnica da educação infantil, onde trabalhei quatorze anos e foi de muito aprendizado pelo trabalho da pesquisa, da formação de professores, pelo encontro com pessoas com diferentes experiências; isso contribuiu muito para a minha formação, por ser um espaço de crescimento pessoal e profissional, foi um tempo de muito aprendizado.

Depois, decidi retornar para sala de aula, um espaço de ricas experiências, por estar em contato com as crianças e possibilitar aquilo que sempre estudei e tenho pesquisado. As crianças me desafiam o tempo todo a trazer novas e ricas experiências, que tenham significados para a vida delas, para sua aprendizagem e desenvolvimento (Relato da professora).

O depoimento da professora indica o desejo em trabalhar com crianças, e, no que diz respeito a essas experiências, Oliveira (2011) reforça esse pensamento ao dizer que

a profissionalização do educador infantil, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com as experiências da aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com os diferentes atores e que conduzem as formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo gradual de aperfeiçoamento que continua por todo o período da atuação do profissional (p. 30).

A professora continua com seu relato afirmando o quanto essas experiências favoreceram sua prática junto às crianças. Para ela, trabalhar com a educação infantil é um campo aberto onde você está o tempo todo precisando de novos conhecimentos.

Essas experiências contribuíram por possibilitar encontros com vários autores, no caso, eu tenho os autores de minha preferência e o espaço que eu fiquei, nesse movimento de estudo pra formação de professores, de encontros com professores doutores, pós-doutores possibilitou esse momento de crescimento, de firmar concepções, crenças que já estavam consolidadas em mim, que eu já tinha algumas certezas e outras que me fazem ir em busca até hoje, porque trabalhar com a educação infantil é um campo aberto onde você está o tempo todo precisando de novos conhecimentos e isso contribuiu muito (Relato da professora).

Vimos aqui o caminhar na direção de uma formação que valoriza a experiência, que considera sua formação inicial como uma das etapas de um projeto de construção para uma formação contínua, porém inacabada. Para Canário (2006, p.68), o ponto nevrálgico na organização dos currículos nos cursos de formação profissional consiste no encontro da formação com o exercício do trabalho. Defende que os professores aprendem sua profissão no

exercício nas instituições de ensino e que, mais importante que a formação inicial, é o fato de que o professor possa aprender com seus alunos. Como retorno de uma prática pautada nas experiências, nas brincadeiras e na dedicação de oferecer situações de aprendizagens significativas para suas crianças, a professora afirma:

Gosto de ver as formas diferentes com que elas se envolvem, cada criança tem a sua peculiaridade, mas vejo que há um chamamento. Não vejo crianças dispersas daquilo que está sendo proposto, tipo, uma roda de histórias e tem crianças num outro movimento, querendo uma pintura, ou querendo um desenho. Vejo-as imersas naquele movimento que é proposto, isso é significativo pra mim, vê-las envolvidas, curiosas pelas experiências que estão sendo trazidas para a sala de aula (Relato da professora).

Percebendo aqui que crianças e adultos são sujeitos com histórias e culturas diversas, as Unidades de Educação Infantil se tornam um espaço-tempo de relações e experiências. Segundo Barbosa (2013), perceber a institucionalização como espaço-tempo para a infância inclui não somente seu lugar, mas também as práticas e os sentidos produzidos como espaço-tempo de relações, o que aponta a necessidade de distanciamento de uma escolarização instrucional que soterra os desejos e os anseios das crianças. Ao contrário, segundo Barbosa, ser pedagógico ou educacional “mais do que frequentar o sistema educativo ou lidar com conteúdos escolares, envolve profissionais preparados e espaços e tempos de qualidade” (*ibidem*, p. 141).

A professora relata seu compromisso com a profissão e com a educação infantil, além de seu esforço para consolidar sua prática e trabalhar de acordo com o que acredita.

Eu tenho feito um esforço muito grande com investimento pessoal porque o investimento das políticas é muito pouco diante daquilo que se acredita e exige do educador. É isso que consolida o meu trabalho, então, se eu acredito nisso, eu tenho que buscar formas, possibilidades que me tragam experiências com as crianças e elas possam trazer respostas para mim, e isso tem sido um pouco do que eu tenho feito (Relato da professora).

Durante o período da observação verificamos algumas características que se destacam na prática da professora, tais como: articula seus conhecimentos e demonstra habilidades para adequá-los ao contexto; apresenta disponibilidade a novas aprendizagens e experiências; reflete sobre sua prática objetivando estar em constante transformação.

O seu olhar e sua atenção estão voltados para o todo e não apenas à sala de aula e às crianças, e sim às diferentes dimensões que influenciam sua prática. Isso é perceptível quando a professora relata sua busca por inserir as famílias no cotidiano da UEI.

Busco fazer um pouco desse trabalho inserindo as famílias, porque esse trabalho precisa estar nas famílias, precisa estar em mim e precisa chegar às crianças, então tem sido um esforço muito grande trazer os pais, vivenciar com os pais e trazer ricas e diversificadas experiências para as crianças dentro daquilo que é possível (Relato da professora).

Tal prática acontece semanalmente, sempre às segundas-feiras, devido ao Projeto Baú de História, onde é trabalhado o incentivo à leitura em família. Às sextas-feiras, um pequeno grupo de crianças é escolhido pelos colegas para levar um livro para sua casa, para que seja lido em família. Na segunda-feira, os pais são convidados a se fazerem presentes na sala de aula para recontar o livro que seu filho levou para casa. As crianças ficam fascinadas com a participação dos pais, o que afunila mais ainda a relação pais e filhos, pois elas relatam a felicidade que foi ter seu pai ou sua mãe presente na sua escola para contar uma história, o que podemos verificar a seguir

Quadro 4 - Projeto Baú de História em ação.



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

A professora busca no seu cotidiano potencializar uma prática que segue pautada no desenvolvimento de habilidades em conciliar tempo-espço dentro de uma rotina flexível e inovadora, no qual cada dia é um dia ímpar com seu diferencial, o que atrai as crianças e as famílias numa grande e forte tríade de trabalho (UEI – crianças – famílias), como deve ser ou deveria ser nos demais espaços de educação infantil.

O resultado do trabalho que a professora desenvolve junto às suas crianças foi assim relatado:

Eu vejo que há um envolvimento amoroso entre nós (crianças e professora). Uma afetividade que é na verdade o fio condutor, um laço que nos entrelaça. Essa afetividade vem de uma relação de amor que é construída pelo que eu trago para eles, a forma como eles se envolvem é uma forma prazerosa. Cada criança tem sua singularidade, às vezes elas querem fazer outras coisas naquele momento por ser algo bem diverso também, mas é um momento de construção delas, um movimento de alegria, de desafio porque nas rodas de avaliação elas dizem se foi bom, se não foi bom, e isso é uma lente que eu tenho pra dizer não, eu pensei algo que seria legal, mas na verdade não chegou em algumas crianças dessa forma. É um pouco da visibilidade que eu tenho de que elas são diversas, de que nem todas irão se envolver de uma única forma, e sim de formas diferentes, mas vejo que há uma alegria, um envolvimento, um desejo de estar. Quando chegam ou quando não vêm, eles falam de saudade, falam de amor, de querer estar aqui, e isso para mim é muito gratificante como professora (Relato da professora).

Nessa perspectiva, percebemos a preocupação da professora em relação à convivência social e interpessoal das crianças. Considerando que essa relação impõe uma convivência entre os sujeitos, a professora busca possibilidades múltiplas para obter um retorno satisfatório e gratificante para suas crianças e para si mesma, que resulta, na maioria das vezes, em custear as experiências trazidas para as crianças. Esse fato foi confirmado durante a observação, quando se constatou que a professora compra materiais diversos para fazer acontecer o que está no plano de aula, por ser uma necessidade sua e também apontada pelas crianças.

O recurso que existe para o material pedagógico é muito pouco, então, isso exige um investimento pessoal. É quando vemos a diversidade, ora se vê realmente um trabalho tendo significado, tendo visibilidade, mas se for pesquisar ali está o investimento do professor, com jogos, com materiais que são criados pelas crianças, mas que exigem uma arrecadação de material, e exige material industrializado, como jogos, como brincadeiras, como materiais para construir junto com eles, e essa é a muleta que a gente precisa superar, precisa retirar (Relato da professora).

Zabala (1998) diz que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”, daí o empenho da professora em dispor de recursos próprios para enriquecer mais ainda as experiências de suas crianças. A dificuldade de recursos não impede que ela ofereça aquilo que suas crianças necessitam. Seguem abaixo algumas atividades realizadas com as crianças nas quais o recurso veio da professora.

Quadro 5 - Experiências com Recursos Próprios



Massa de Modelar Caseira



Gelatina



Grupo Folclórico Turú



Aula com Abacaxis



Gelatina com Frutas



Jogos de Quebra-cabeça

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Fica evidenciada a diversidade das experiências oferecidas às crianças, o que mostra que a professora se permite ser instigada por mudanças, inovação e criatividade, fazendo de sua sala de aula um espaço de ricas vivências, apesar de expor sua angústia em relação à necessidade de políticas de financiamento que sejam suficientes para que possa atuar da forma que acredita ser o melhor para suas crianças.

Não é intenção discutir aqui questões de políticas de financiamento, entretanto, por ter sido um ponto que surgiu durante a entrevista da professora, que demonstrou tristeza na sua fala, conforme relato acima, faz-se necessário esclarecer o assunto, pois as condições de trabalho influenciam o comprometimento com sua atuação profissional. A professora busca qualificar sua prática continuamente, ainda que se utilize de alternativas para solucionar possíveis problemas que surjam durante o desenvolvimento de seu trabalho.

Faz-se necessário entender que o relato da professora aponta as dificuldades enfrentadas no ambiente de trabalho, e mesmo assim busca manter a qualidade de sua atuação por fazer o que gosta e estar onde se sente feliz.

5.1.2 O espaço como potencializador no trabalho com as linguagens

A prática pedagógica observada acontece num espaço específico, institucional, que é a escola construída social e historicamente. Um dos aspectos importantes suscitados a partir das análises nesta seção refere-se às ações desenvolvidas pela professora, que possui uma prática sobrejacente.

Nesta pesquisa, um dos elementos potencializadores da prática pedagógica da professora é o espaço, como já mencionamos anteriormente, e seguiremos os rastros desse elemento e sua constituição em seu fazer pedagógico.

Kramer (2006) afirma que a prática pedagógica é “complexa, contraditória e está sempre em movimento”. Desde a chegada das crianças até o momento do repasse da turma para a outra professora, percebemos que a professora organiza seu dia a dia com as crianças, proporcionando-lhes possibilidades de apropriação de objetos, de pessoas e daquilo que está ao redor. A criança demonstra estar num ambiente acolhedor, onde se sente capaz de lidar com seus anseios, num espaço que lhe oferece ricas experiências, vivências que são essenciais para a construção de sua identidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 18) apontam que a proposta pedagógica deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a “processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens das diferentes linguagens, demandando que o professor esteja em constante reflexão diante de seu trabalho”.

Organizo [meu trabalho] a partir do conhecimento que vem das crianças, através de projetos por linguagens que podem ser bimestrais ou trimestrais. Para desenvolver a organização do projeto, fico observando as diferentes formas que as crianças interagem com esses conhecimentos. Depois organizo planos de aula que são estruturados semanalmente, mas que tem a organização diária das situações de aprendizagem que serão vivenciadas com as crianças desde sua chegada para o momento de acolhida com as famílias, até o momento em que se encerra com a rotina para entrega do turno (Relato da professora).

Para essa organização dos projetos a professora prima por conhecer a realidade das crianças e organizar o tempo e o espaço para que o trabalho pedagógico possa ser realizado de maneira significativa. Isso pode ser visualizado nas conversas que a professora tem com as crianças durante algumas atividades propostas em sala, como, por exemplo, as pinturas de paisagens para compor o quadro do calendário representando o mês de setembro, conforme a imagem abaixo.

Figura 1 – Calendário do Mês



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Durante a realização da atividade, uma criança estava pintando a sua casa com alguns detalhes da rua onde mora e, para concluir seu desenho, queria incluir o número de sua residência, pois estava com dificuldade de lembrar-se da sequência numérica que formava o numeral 12. A professora perguntou à turma como é formado o número 12, as crianças

responderam e o menino fez o numeral 1 e pediu ajuda para fazer o numeral 2, no que foi orientado pela professora. Nessa interação as crianças expõem o que têm nas suas casas e na rua onde moram.

Observando a professora conversar com as crianças, percebemos a propriedade que possui de suas realidades quando dialoga com a turma, isso porque ela sabe onde cada criança mora, com quem mora, conhece os nomes de seus irmãos, os pais e os avós. A professora reconheceu no desenho dessa e de outras crianças a localização das moradias com detalhes e propriedades. Criaram-se oportunidades de diálogo e o interesse em compreender o sentido de suas ideias que emprestam às suas próprias palavras em determinadas situações.

A figura nº 2 mostra a apresentação dos desenhos que cada criança fez para representar o mês de setembro.

Figura 2 - Apresentação dos Trabalhos



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Após todas as apresentações, é feita a votação do melhor desenho, porém, cada criança vota no seu próprio desenho, o que resulta numa segunda forma de escolha, que é através da brincadeira “Bola de Fogo” (figura nº 3).

Figura 3 – Bola de Fogo



Fonte: Acervo Pessoal da autora do trabalho.

Uma das crianças explica a brincadeira:

Na rodinha ficamos de dois em dois e batendo no peito um do outro, falamos assim: “Bola de fogo, que mata geral, é bá, é bú, é tchau!”. Quem fica com a palavra tchau, perde. Vamos brincando até que fica só dois pra saber quem é o vencedor (Relato de uma criança).

Essa brincadeira foi trazida da realidade de uma das crianças, que brinca na rua de sua casa, para dentro da sala de aula. É a forma que elas utilizam para resolver algumas situações ou, como as crianças dizem, “para fazer escolhas difíceis”, como situações que surgem e que elas não conseguem chegar a um consenso.

Uma criança relatou que elas usam essa brincadeira para escolher quem fica e quem sai, por isso, todos aceitam o resultado. Essa prática da professora, de respeitar a vivência da criança fora da sala de aula, que faz parte da sociedade onde a criança está inserida, é apontada e reafirmada por Kishimoto e Pinazza (2007) ao defender que

a vida em que a criança deve ser inserida não é a do adulto, mas a vida que a rodeia no presente, ou seja, a educação ocorre no processo, não no passado ou no futuro. Froebel defende uma prática educativa centrada nas atividades espontâneas que aproximam as crianças de situações e ocupações típicas da sociedade a que pertence e da qual deve participar de forma produtiva e criativa (KISHIMOTO E PINAZZA, 2007, p. 24).

Assim, entendemos que a organização dos espaços e tempos nas Unidades de Educação Infantil deve ser diferenciada em relação à organização dos espaços e tempos escolares, em função da sua especificidade. São espaços organizados para fluir as

experiências e investigações que as crianças vão descobrindo a cada proposta construída pela professora ou até mesmo oferecida pelo ambiente da sala, mesmo contendo nessa organização os horários da alimentação, do banho, da soneca e da limpeza da sala.

Para Malaguzzi (1999), o espaço cuidadosamente organizado é visto como algo que educa a criança.

Valorizamos o espaço devido o seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI, 1999, p.157).

O espaço aqui observado não é um espaço qualquer, pois apresenta significados e representações e é elaborado, construído e transformado em ambiente agradável e acolhedor. Forneiro *apud* Horn (2004) fala sobre ambiente da seguinte forma:

Este diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças, ou seja, em relação ao espaço temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas (...). Podemos dizer que o “ambiente fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO *apud* HORN, 2004, p. 35).

Pensando nas relações que esse espaço físico estabelece, percebemos que existe uma relação íntima entre a organização da rotina (UEI) e a organização do espaço físico (sala de aula), que influencia na qualidade do trabalho realizado pela professora com suas crianças. O espaço disponível para o seu trabalho não é tão adequado quanto deveria ser, porém é bem estruturado a ponto de contribuir para o desenvolvimento das atividades propostas, como é possível perceber na organização do ambiente.

Figura 4 – Cantinho do Vídeo



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 5 – Cantinho de Jogos



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 6: Cantinho da Beleza



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 7: Cantinho do Mural



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 8 - Cantinho do Teatro e Leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 9 - Cantinho da Soneca



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Pelas imagens, verificamos que a sala da professora é um espaço tão aconchegante quanto desafiador, que permite a exploração livre das crianças, favorecendo sua criatividade e novas descobertas. É um espaço lúdico, dinâmico, onde a criança brinca, ouve, conta histórias e repousa. Oliveira (2002, p.193) diz que “o ambiente funciona como recurso de desenvolvimento e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe”.

É indispensável criar espaços que caracterizem ambientes que favoreçam o estímulo de experiências de aprendizagem e de relacionamento. Nesse contexto, a professora consegue mediar experiências ricas de organização do espaço junto com as crianças. Vimos isso nas figuras acima e veremos nas figuras abaixo, onde em cada produção de cartaz, mural ou quadro aparece o protagonismo das crianças.

Figura 10 - Mural Ajudante do Dia.



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 11 - Gráfico da Frequência



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 12 - Mural Ajudante do Dia 2



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 13 - Gráfico da Frequência 2



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Se considerarmos que a forma como a professora se relaciona com suas crianças é fundamental para o processo de desenvolvimento, vamos entender que o ambiente preparado de forma a interligar o cognitivo à afetividade contempla o desenvolvimento pleno e integral das crianças, haja vista que se tornam protagonistas de suas experiências e vivências junto com sua professora. A esse respeito, Horn (2004) reforça a prática da professora, ao dizer:

Acredito que a modificação da conduta pedagógica de educadores infantis pode ser integrada pelas transformações do espaço. Porém, isso não pode se constituir em um ato solitário, pois é, na verdade, parte de um processo que deverá envolver interação entre professores e crianças, entre crianças e crianças, entre a professora e o ambiente em transformação e entre a professora e a coordenação pedagógica (HORN, 2004, p.115).

Dessa forma, o trabalho da professora e o desenvolvimento das crianças são favorecidos, pois se sentem valorizadas e respeitadas com suas produções sendo usadas na organização do espaço. Esse movimento das linguagens a partir dos cantinhos de atividades e das produções é realizado, para o melhor aproveitamento do espaço onde as crianças interagem com outras crianças, sempre sob o olhar atento da professora. Corroborando esse trabalho, no que tange à organização do espaço, Horn (2004) argumenta que

[...] a organização dos espaços em cantos temáticos [...] possibilita um entendimento de uso compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças [...] (HORN, 2004, p.85).

Seguindo o mesmo pensamento, Fornero apud Zabalza (1998) complementa dizendo que

para a criança, o espaço é o que se sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, é pequeno; é poder correr ou ficar quieto, é esse lugar onde ela pode olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, em baixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulhento forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio; são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (FORNERO apud ZABALDA, 1998, p.231).

Assim, dispõe-se de um espaço divertido, onde cada um espera a sua vez, conforme uma das regras de convivência elaboradas pelas crianças junto com a professora. Esse momento também é adequado para a professora fazer interações e observações em relação às crianças. Dessa forma, o papel do educador é ter consciência e perceber as necessidades da criança que está na sala, organizando-as de maneira a favorecer o seu desenvolvimento, o que é reforçado por Horn (2004).

[...] a organização espacial deverá traduzir-se em um espaço amplo onde as crianças poderão movimentar-se com liberdade. Muitas vezes, na educação infantil, vemos as salas de aula sendo organizadas com mesas e cadeiras ocupando o espaço central, o que impõe às crianças uma “ditadura postural”, a qual certamente acarretará problemas de comportamento em algumas delas, pois não se sujeitarão a ficar sentadas por longos períodos de tempo. É importante termos consciência de que as crianças, passando por diferentes estágios de desenvolvimento, terão, por conseguinte, necessidades diversas também em relação ao meio no qual estão inseridas [...] (HORN, 2004, p.17).

Isso significa que uma boa organização do espaço pode contribuir de forma positiva, favorecendo a interação, desafiando e acolhendo, sendo esse espaço responsável pelo bem-estar e segurança das crianças.

No trabalho com o currículo por linguagem, no que diz respeito à organização do espaço, a professora faz um movimento intenso com as mesas e cadeiras. Não digo que as crianças não se sentem nas cadeirinhas, mas, se repararmos no quadro abaixo, as mesas e cadeiras ficam em constante movimento, e isso acontece todos os dias.

Quadro 6 - Movimento das cadeiras em um dia de aula



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

De acordo com as figuras do quadro acima, conseguimos perceber que a professora, no movimento de organização do espaço, trabalhou com as seguintes linguagens: a) da acolhida, organizando as mesas em dois grupos, com jogos sobre elas. Conforme as crianças chegavam, escolhiam onde queriam sentar; b) da alimentação, organizando as cadeiras em volta de uma única mesa para realizar uma atividade de culinária; c) das relações interpessoais, que é o momento da avaliação, quando as crianças relatam o que acharam da atividade do dia e, às vezes, sinalizam uma sugestão de atividade para o dia seguinte; e d) do repouso, quando,

após o banho, almoçam, escovam os dentes, e a sala é preparada com colchonetes para que as crianças tirem uma soneca.

Esse movimento de trabalho acontece diariamente, porém de maneiras variadas e respeitando a rotina da UEI, que são os momentos das refeições, banho e saída das crianças

5.1.2.1 A Rotina

É comum nos espaços de educação infantil que a rotina seja um desafio para o desenvolvimento do trabalho cotidiano. Dessa forma, deve ser organizada de modo a dar atenção aos cuidados pessoais e à aprendizagem, cabendo aos professores elaborar projetos e propostas de atividades que usem o tempo a favor das crianças. Pensar na palavra rotina remete à ideia de repetição, tempo desperdiçado e à sequência de ações. Contudo, organizar a rotina com as crianças prevê noção de tempo. Os ambientes proporcionam possibilidades de expressões e linguagens, trabalhando a diversidade, os valores, a construção da identidade e autonomia.

A rotina como parte do trabalho pedagógico está inserida no cotidiano das Unidades de Educação Infantil, sua organização e atendimento à criança vem com a função de organizar o trabalho do professor, devendo ser um momento único, mágico e de desenvolvimento pleno. Momentos que se fazem presentes no dia a dia das crianças. É mágico o envolvimento que a professora consegue realizar com as crianças, o movimento das cadeiras e mesas como uma brincadeira presente e a experiência da criança em cada atividade proposta. Cada dia novidades e surpresas são apresentadas e prendem a atenção das crianças, com respeito a cada uma delas que traz algo do seu meio familiar para a sala de aula, que ouve, que fala, que protesta, que questiona e obtém sempre suas respostas.

É interessante perceber as formas diferentes com que as crianças se envolvem, cada uma com a sua peculiaridade, mas eu vejo que há um chamamento. Eu não vejo crianças dispersas daquilo que está sendo proposto, tipo, uma roda de histórias, e tem crianças num outro movimento, querendo uma pintura ou querendo um desenho, eu as vejo imersas naquele movimento que é proposto, isso é significativo pra mim, o fato de elas estarem envolvidas, curiosas pelas experiências que estão sendo trazidas para a sala de aula (Relato da professora).

A professora aqui observada oferece a suas crianças uma rotina organizada de maneira que favoreça atenção aos cuidados pessoais e a aprendizagem, para tanto, seus projetos e planos de aula são elaborados para que o tempo seja usado a favor das crianças.

Para Gonçalves (s/d, p. 1), rotina é

o movimento prático do planejamento. É também a sequência de diferentes atividades que acontecem no dia a dia da creche e é esta que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espço e se desenvolva. Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autoridade, além de estimular a sua socialização.

A ideia que temos da rotina como algo repetitivo, de tempo desperdiçado e atividades sequenciadas fica aquém do que realmente acontece nesse espaço mágico.

A organização do dia surge daquilo que já está planejado e/ou daquelas situações que são inusitadas, que na verdade surgem no fazer. Esse desequilíbrio é no sentido de pegar as situações que estão sendo sinalizadas e que são curiosidades das crianças, para que possam ser inseridas dentro desse movimento de trabalho, no sentido de que elas possam ter suas perguntas respondidas, e possam ter outras experiências a partir daquilo que elas estão indicando e que não estavam previstas quando foi feita a organização do plano de trabalho (Relato da professora).

Nessa rotina, são levadas em consideração as necessidades das crianças, e assim se define a sequência das vivências do dia. Portanto, organizar a rotina com as crianças proporciona noção e compreensão de tempo, além de desenvolver o papel ativo na construção desse contexto.

Demonstraremos no quadro a seguir, a exemplo, uma configuração da rotina proposta à turma, dentro do plano de aula semanal da professora.

Quadro 7 - Rotina Definida no Planejamento Semanal

PLANO DE AULA SEMANAL PERÍODO – 19 a 23/08/2019	
Data	Situações de aprendizagem
19/08	Acolhida das crianças com brinquedo de livre escolha para a composição de equipes; roda de conversa; celebração da vida da aniversariante Bárbara; afagos, brincadeiras integradas com crianças do maternal II e jardim I; músicas folclóricas; adoleta, carneirinho/carneirão, peixe-vivo, caranguejo, fui à Espanha, de abóbora faz melão; roda de autoavaliação para pontuarem situações que gostaram e que indicam para mudança; contação da história Uirapuru; performance com remo e lençol para simbolizar a canoa e canções instrumentais para ninar.
20/08	Acolhida na chegada com afagos, abraço, bom dia; roda de canções com músicas a partir da caixa musical; no refeitório, brincadeiras tradicionais: corrida do saco, amarelinha, espelho, galinha gorda, morto-vivo, pé com pé, sons de piano para acalantar.
21/08	Acolhida com poesia, quarta literária com a apreciação de parlendas: Hoje é domingo, a casinha, um/dois... e a música Uirapuru, de Waldemar Henrique, diálogo sobre palavras da cultura regional: mãe d'água, tajá, lobisomem, jurutaí, imitação de assobio de pássaro, produção de vídeo com as crianças. No refeitório, brincadeiras com adivinha: alho, vassoura, relógio, abacaxi e parlendas: o mestre, a casinha, o macaco, um, dois, feijão com arroz; canções instrumentais para ninar.
22/08	Contação de histórias em turmas integradas, com encantarias amazônicas: “Lendas” Matinta Perera, Boto, Iara, Cobra Grande, Uirapuru, brincadeira de cabra-cega; canções instrumentais para ninar.
23/08	Acolhida das crianças; roda de conversa; escolha das crianças para levar a sacola viajante; escolha do ajudante do dia; roda de carimbó com o Grupo Parafolclórico “Caldo de Turú”; apresentação de instrumentos como maraca e curimbó; degustação da culinária regional: peixe frito com açaí; músicas para acalanto.

Fonte: Registros de Plano de Aula da professora

Ao percebermos o plano de aula da professora, verificamos que a sala de aula apresenta as experiências e as linguagens das crianças, convívio e diversidade, valores, construção de identidade, cooperação e autonomia.

Chama a atenção da criança para certos aspectos das situações e procurar responder às indagações de modo atencioso, indicando-lhe certos sentidos que são partes de um conjunto de explicações sobre o mundo, são formas de o professor formar na creche e pré-escola uma comunidade de aprendizes mais curiosos e reflexivos (OLIVEIRA, 2011, p.225).

Entendendo que a rotina necessita de uma consciência crítica do professor em compreender que ela é responsável pela organização e cumprimento das metas do dia a dia escolar, visando o desenvolvimento integral das crianças, Barbosa (2006) ressalta a importância que se deve dar aos ritmos e à repetição em sua organização, fazendo referência aos ritmos biológicos e sua relação com a rotina.

A repetição não é uma criação dos adultos; ela é algo observável nas brincadeiras infantis. Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constroem e consolidam determinadas estruturas mentais. É também repetindo situações, como no jogo do faz-de-conta, que se consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhares (BARBOSA, 2006, p.149).

Assim, oportuniza experiências às crianças, no sentido de continuidade, porém tendo a flexibilidade para mudar as situações de aprendizagem, sempre que necessário. Vale ressaltar que a rotina é uma sequência de atividades que visam organizar o tempo de permanência da criança na creche, entretanto, essa rotina se apoia em momentos e situações do cotidiano. Com isso, a rotina não se torna repetitiva nem monótona, uma vez que respeita o tempo da criança e aceita os imprevistos que possam surgir.

Reescrever e dar novas possibilidades de organizar o cotidiano é um dos meios para dar um novo significado à rotina. Podemos dizer que chegamos a essa afirmação após o período de observação da prática da professora que consegue proporcionar rotinas diversificadas dentro da rotina escolar na Unidade de Educação Infantil, respeitando os horários pré-estabelecidos, como as refeições, o banho e a soneca. E esse movimento da rotina é percebido também na forma como a roda de conversa é feita.

Veremos aqui a associação do planejamento realizado no período de 19 a 23 de agosto de 2019, com a organização do espaço dentro da rotina.

Quadro 8 - Exemplos da Rotina Semanal

Aula 23/08/2019



A acolhida das crianças na rodinha para escolher quem vai levar a sacola viajante.



Roda de carimbó com o Grupo Parafolclórico “Caldo de Turú”



Degustação da culinária regional: peixe frito com açaí.

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

O planejamento semanal da professora, nesse dia específico que está no quadro acima, apresenta uma dinâmica que envolveu todas as crianças, havendo interação entre as turmas, pois o Grupo Parafolclórico Turú se apresentou para as três turmas que a UEI atende, envolvendo não só as crianças, mas as professoras e as merendeiras, que prepararam um delicioso bolo de açaí para ser servido como sobremesa, depois do almoço, que foi açaí com peixe frito. Em relação a essa interação, Gobbi e Pinazza (2014) afirmam que:

É necessário apresentar a todos com as linguagens artísticas e das melhores a provocar os sentidos e a construção de imaginários em que desejos, sensações, invenções estejam ricamente presentes. Quando se favorece o contato entre as linguagens e as crianças e entre elas e os adultos, diferentes modos de ver e compreender o mundo são criados e, com isso, múltiplas formas de expressá-los (GOBBI; PINAZZA, 2014, p.41).

Outra atividade relevante, e que faz parte da rotina, é a roda de conversa, que tem sua importância na prática pedagógica da professora, dentro da proposta curricular por linguagem.

5.1.2.2 A Roda de Conversa

Durante o período da observação foi possível constatar o quão forte é a presença da roda de conversa na rotina das crianças, tanto que é um momento esperado e já conhecido da turma, tendo sua importância nas aprendizagens, no desenvolvimento e nas relações sociais entre as crianças e entre elas e a professora.

A roda de conversa tem sua importância na rotina da educação infantil, por ser utilizada na organização do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento das crianças. O comum é vermos a rodinha na chegada das crianças, mas nessa prática a roda de conversa acontece em vários momentos: na acolhida, para apresentar as propostas às crianças, fazer as avaliações, para escutar as crianças, realizar atividades... A professora organiza a roda num grande círculo em que todos se sentam (professora e crianças), num espaço/ambiente que fornece a visualização uns dos outros.

Talvez esse seja o movimento de cadeiras mais presente no dia a dia da turma, as crianças participam com prazer e entusiasmo por se sentirem parte de todo o processo de escolha de proposta de trabalho, que vai desde a acolhida até o momento do descanso.

As crianças dialogam sobre a proposta de trabalho que a professora tem para oferecer, e para ouvir suas opiniões é necessário organizar as falas e observar quais são os temas e assuntos de interesse para a elaboração das atividades que proporcionem estímulos à

construção do conhecimento acerca de diversos assuntos. Assim, o que foi pensado para um plano de aula pode ser adequado em prol do que as crianças querem para aquele dia.

Essa possibilidade de mudança está prevista na organização do plano semanal da professora, conforme relato durante a entrevista.

Tem coisas que eu organizo, preparo um roteiro que eu imagino que possa surgir, mas na hora surgem outras coisas que acabam sendo objetos de conhecimento pra mim, como professora, que no momento me desafiam, me desestruturam no sentido de ter organizado algo e ter surgido algo diferente, então eu organizo planos semanais que se articulam com o projeto (Relato da professora).

Segundo Freire (2002, p.21),

através dessa prática, que engloba o grupo como um todo, se pretende desenvolver com as crianças atividades em que a professora propõe uma forma qualquer de ação que exigindo o esforço individual de cada membro, valorize a participação do grupo em lugar de negá-la.

As crianças são estimuladas a participar do processo a partir de suas falas, expressando suas ideias e opiniões, relatando sua forma de ver o mundo. Assim, falando e escutando o outro, elas vão experimentando a construção do conhecimento de maneira coletiva e a solução de possíveis conflitos que possam surgir no interior do grupo.

A professora, como mediadora, intervém sempre que identifica as tensões que surgem nas relações do grupo. Através da conversa a situação é posta e discutida por todos com suas falas e contribuições, enquanto a professora coordena e conduz o debate. É o papel de alguém que, “problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão de seus conflitos” (FREIRE, 2002, p.21).

Durante a observação, ocorreu o seguinte fato: a professora, na roda de conversa, dialogava com as crianças sobre o comportamento da turma com a outra professora, o que fez com que elas relatassem o porquê de estarem se comportando de modo diferente do que acontece no turno da manhã. Algumas crianças assumiram seus erros, outras colocaram sua opinião e questionaram, dizendo:

Prof^a – Crianças, fiquei sabendo que a turma está se comportando de modo diferente no outro turno. O que está acontecendo?

B – Tia, ela não conversa com a gente como a senhora faz!

Prof^a – Vocês já pediram para conversar com ela e expor o que vocês pensam a respeito?

W – Ela não deixa a gente dizer o que quer fazer!

Prof^a – Vocês pediram com calma para conversar com a professora, ou vocês foram falando alto, porque falar alto não ajuda, vocês sabem disso, não é?

S – Ela grita muito com a gente, e aí a gente grita pra ela ouvir!

Prof^a – Mas gritando resolve alguma coisa?

B – Não! Ela não deixa a gente brincar, não deixa a gente falar!

E – Todo dia é a mesma coisa!

Prof^a – O que é a mesma coisa, que você diz?

E – A gente só faz pintar, todo dia é só pintar!

T – Tia, ela não sabe que tem outras coisas pra fazer com a gente?

Prof^a – Eu estou anotando o que vocês estão falando e vou conversar com a professora, mas vocês precisam prometer que irão respeitá-la e irão se comportar, tá bom assim?

W – Ela não ouve a gente, só faz o que ela quer. Prometo que vou me comportar!

C – Eu também vou me comportar, mas a senhora prometeu que vai falar com ela.

B – A gente pede pra fazer outra coisa, ela diz que não, tem que ser o que ela quer. Prometemos nos comportar, mas fale com ela, a senhora anotou tudo?

B – A senhora diz pra ela do que a gente gosta, porque ela não ouve a gente.

I – Tia, eu não gosto dela!

Prof^a – Calma! Anotei tudo que vocês expuseram e fechamos um acordo, certo? Vocês vão se comportar e eu vou conversar com ela. Agora vamos conversar sobre o que vamos fazer hoje!

Aqui, a roda de conversa funcionou como um meio de apreensão de um conhecimento maior sobre as crianças, seus saberes e conhecimentos de diversas naturezas. Essa socialização ajuda na solução de possíveis conflitos que venham a surgir ou em situações de mal-estar e desconforto. Ao expressar suas ideias, externam sentimentos e desejos que, com a discussão em grupo, vão criando formas de solucionar problemas.

A professora, ao mediar a situação, conseguiu acalmar as crianças, conduzir a discussão e firmar encaminhamentos para possíveis soluções da situação exposta pela turma. Houve a necessidade de organizar as falas com uma bola roxa que ia sendo passada de mão em mão para que todos expressassem seus pensamentos, enquanto os demais escutavam sem interromper, haja vista que um dos combinados da turma é “não atrapalhar quem estiver na sua vez de falar” (Fala de uma criança).

Assim, a professora conduziu a conversa garantindo a troca de diálogos e o respeito de cada um com o outro. Dessa forma, as crianças passam a compreender a importância das relações sociais entre os sujeitos participantes do processo, como, por exemplo, no caso de uma criança do jardim I que precisou ficar na sala do jardim II por um curto período. As crianças questionaram a professora sobre o porquê de aquela criança estar na sala deles:

S – Tia, por que esse menino está na nossa sala?

Prof^a – Porque a professora dele ainda não chegou, ela foi ao médico. E como a mãe dele tinha que ir trabalhar e não tinha com quem deixá-lo nem podia levá-lo para o seu local de trabalho, ela pediu para ele ficar aqui conosco até a sua professora chegar.

T – Mas ele precisa ficar chorando? Ele chora muito!

L – Leve ele pra outra sala! É sim, ele chora muito!

Prof^a – Entenda! Ele está numa sala que não é a dele, com crianças que não são da sala dele, apesar de conhecer vocês. Como você ia se sentir num local que é estranho pra você?

T – Tá bom, professora! Nós vamos brincar com ele pra ele parar de chorar.

Mais uma vez a roda de conversa foi utilizada para estimular a linguagem das relações interpessoais, da natureza e sociedade, entre outras situações de aprendizagem, configurando-se como

[...] o aumento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano, as crianças podem ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca de aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências (BRASIL, 1992, p. 138).

Além do mais, serve como fio condutor das ações da professora, facilitando seu trabalho pedagógico nas atividades que são realizadas diariamente e tornando sua rotina flexível, por oferecer as mais diversas possibilidades para promover a construção da autonomia a partir das experimentações vivenciadas pelas crianças, que estimulam a sua curiosidade para saber o que irá acontecer no dia.

Para tanto, algumas atividades são realizadas no dia a dia de formas variadas, de modo a facilitar o desenvolvimento de construção do conhecimento acerca das diversas linguagens e códigos, como, por exemplo, a atividade do calendário, o gráfico do quantitativo de meninos e meninas, as brincadeiras, os jogos, a roda de leitura e as discussões acerca da proposta de trabalho, o que resulta na oportunidade da participação das crianças na construção do planejamento, conforme exemplos de atividades no quadro a seguir.

Quadro 9 – Atividades na Rodinha



Construção do Calendário



Gráfico de Quantitativo



Brincadeiras



Jogos



Avaliação do Dia



Roda de Conversa



Roda de Leitura



Aula de Culinária

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Essa maneira de configurar as sequências das atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa, como afirma Zabala (1998) ao dizer que

se realizarmos uma análise destas sequências buscando os elementos que as compõem, nos daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p.18).

O diferencial da prática da professora está justamente no modo como ela organiza e articula suas atividades numa sequência ordenada, porém não fechada e enquadrada num padrão, mas de forma leve e dinâmica, que faz de suas crianças as principais protagonistas de todo o processo.

5.1.3 A criança como protagonista na construção do currículo

Ao vivenciar o período da observação foi possível perceber as experimentações e a participação das crianças no processo de construção de seu próprio conhecimento e desenvolvimento, bem como foi possível enxergar o protagonismo das crianças no cotidiano da creche. Mas, o que seria esse protagonismo? Ver e ouvir a criança, compreender a sua perspectiva partindo de sua escuta é buscar entender o protagonismo infantil. Para isso, buscamos referenciais para ajudar a entender o conceito de protagonismo, sendo possível encontrar conceitos diferenciados entre autores.

Alguns relacionam o protagonismo às possibilidades de participação da criança na sociedade, isto é, como a criança é inserida em seu contexto social, em que momento ela pode expressar suas opiniões ou contribuições. Pires e Branco (2007, p. 311) mostram que o termo protagonismo é polissêmico, pois adquire sentidos diferentes, conforme a interpretação e usos feitos pelos autores.

Por ser um conceito passivo de diferentes interpretações e imbricado com outros conceitos igualmente polissêmicos, como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania, a argumentação acerca da impropriedade de sua utilização perde o sentido. [...] concluindo que um autor pode se referir ao protagonismo em contexto em que outro falaria de participação e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos (PIRES; BRANCO, 2007, p.311).

Algumas leituras realizadas revelaram que as práticas sociais dos adultos podem cooperar ou atrapalhar o protagonismo infantil. Se a autonomia da criança é estimulada, se ela se sente confiante na sua capacidade de falar e se expressar, estamos colaborando para que essa criança se torne protagonista, porém, se não houver tais estímulos e/ou incentivos, impedindo a criança de falar ou expressar-se, provavelmente suas possibilidades de ser protagonista ficarão limitadas. Pois, de acordo com Martins Filho (2005),

muitas vezes, a concepção de que a criança é um ser “incapaz”, “incompleto”, “folha em branco”, “tabula rasa”, “vir-a-ser” no mundo, faz do professor alguém que somente impõe regras às crianças. Em vista disso, os espaços públicos de educação para crianças de 0 a 6 anos, vivem uma cultura estritamente tutelar, daí o argumento da educação das crianças ser entendido como “preparação para a vida”, no qual esta preparação antecipa a escola do Ensino Fundamental. Isto acontece tanto segundo o ponto de vista de alguns profissionais, como é também a concepção dos pais das crianças que querem ver seus filhos alfabetizados, trazendo tarefas escolares para casa, usando livros didáticos/cartilhas ou diversos cadernos etc. (MARTINS FILHO, 2005, p.2).

Corroborando esse pensamento, entendemos que a autonomia das crianças na escola é por diversas vezes deixada de lado, o normal é que a grande preocupação das professoras seja dedicada a cuidar dos horários e seguir rotinas e regras, fazendo com que se esqueçam do mais importante, que são as crianças com seus movimentos e suas expressões.

Nesse contexto, podemos perceber esse fato na diferença de tratamento de duas professoras numa mesma turma, que é a professora aqui observada e sua colega de sala, que trabalha com a mesma turma em outro turno¹¹. Durante uma semana a professora observada precisou conversar com as crianças, aproveitando algumas situações para saber sobre o comportamento delas com a outra professora. Houve a primeira conversa, já mencionada anteriormente, mas novamente as crianças pediram para falar.

B – Tia, a senhora conversou com a professora da tarde?

Prof^a - Sim, conversei com ela enquanto vocês estavam descansando, e ela também fez queixas sobre o comportamento de vocês, o que me deixou muito triste ao saber de como vocês se comportam à tarde. Na verdade, eu não reconheci vocês na fala da professora!

S – Mas, tia, a senhora perguntou pra ela o que ela faz com a gente também? Que ela grita muito! Que ela manda a gente “calar a boca”!

L – É tia, ela faz isso mesmo, ela não deixa a gente ir no banheiro, só deixa uma vez!

M – Tia, ela continua dando só desenho pra gente pintar. Ela acha que a gente não sabe desenhar! A gente quer desenhar!

Prof^a – Eu conversei com ela sobre o comportamento de vocês e disse as coisas que vocês gostam de fazer, mas vocês precisam ajudar. Olhem a nossa sala, continua desarrumada, com os brinquedos fora do lugar. Qual é o nosso combinado? Não é brincar e depois pôr de volta no lugar, pra nenhum brinquedo se perder?

¹¹ Situação relatada na subseção 5.1.2.2 Roda de Conversa

B – É tia, mas se ela não deixa a gente levantar da cadeira, como vamos guardar?

E – Ela grita muito, eu não gosto de grito!

N – A gente até quer ajudar, mas ela não deixa! Ela diz que é pra gente respeitar porque ela é a professora e ela que manda na sala, mas, tia, com a senhora não é assim!

Prof^a – Crianças, vamos fazer outro combinado! Vou falar com ela de novo, porque vocês reclamam dela e ela de vocês. Preciso que vocês se comportem com ela também, pra ela ver e começar a deixar vocês a ajudarem na organização da sala, assim como fazemos de manhã. Pode ser? Combinado?

Crianças – Pode, tia, mas ela tem que ser que nem a senhora, tá?

Se prestarmos atenção na conversa, vamos ver que as crianças estão questionando a falta de estímulo e incentivo para desenvolverem o seu protagonismo. E, como foi dito, a conversa com as queixas perduraram por praticamente uma semana, até que as crianças começaram a sentir uma melhora na relação da outra professora com elas, e assim as queixas pararam e algumas crianças começaram a se aproximar de maneira bem tímida da outra professora.

Nota-se que enquanto uma professora prima por trabalhar a autonomia das crianças, dando a elas o incentivo e a confiança necessária para que sejam protagonistas, a outra professora, por sua vez, preocupa-se e dedica-se a cumprir os horários e seguir rotinas e regras, esquecendo-se do que é mais importante dentro de um espaço de educação infantil: suas crianças, com seus movimentos e expressões. Com isso, as crianças acabam perdendo espaço nas escolhas e decisões, para trabalhar sua liberdade e assim alcançar seus passos como sujeitos do seu tempo.

Lembro-me aqui de um outro episódio que aconteceu em sala, durante o período da observação. A professora havia planejado para esse dia trabalhar com a contação de história e organizou as crianças, preparando a sala para desenvolver seu plano de aula, porém, ao iniciar a contação com os fantoches, as crianças pediram para falar, pois tinham outra sugestão. A professora deu a palavra e eles deram a ideia de contarem a história usando, eles mesmos, os fantoches.

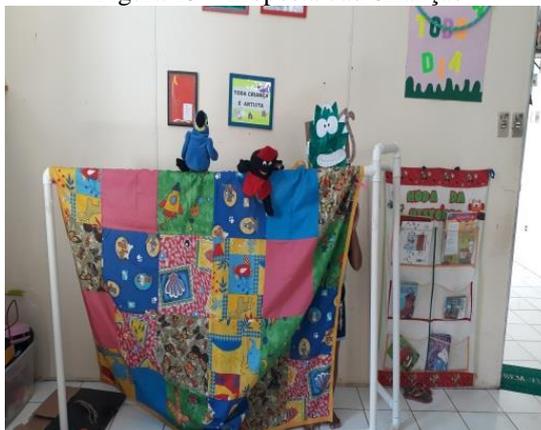
A professora perguntou como seria a contação e eles explicaram, ficando assim:

Figura14 – Proposta da Professora



Fonte: Acervo Pessoal da autora do trabalho

Figura 15 – Proposta das Crianças



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 16 - Resultado do Dia – O protagonismo infantil.



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Observando esse momento de curiosidade e empolgação das crianças ao comandarem a aula, deu para ver no rostinho delas o quanto havia sido significativa aquela manhã, não só para elas, mas para a professora também.

A aula foi tão interessante, que até a criança autista pediu para participar e gostou muito do que fez ao receber aplausos de seus colegas. Lembro que nesse momento a professora chorou, ou melhor, nós duas choramos ao ver o que havia acontecido naquela manhã, o protagonismo foi totalmente infantil.

Sabendo que toda criança gosta e precisa brincar para se desenvolver integralmente, entendemos que

a brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade (OLIVEIRA, 2011, p.235).

Fica evidente que é através das brincadeiras e das interações que as crianças aprendem. O brincar e o tempo de brincar nas UEs são elementos que podem propiciar às crianças momentos significativos de interação com os colegas, reconhecimento de si e do outro e a produção de cultura de infância.

Dentro de todo esse contexto se dá a importância da professora frente ao protagonismo infantil. Deixar a criança ser protagonista não é abandoná-la, e sim orientá-la, observá-la, acompanhá-la. Essas atitudes são visivelmente encontradas na turma observada, quando da escolha do ajudante do dia, já antes mencionada, para a criança desenvolver as atividades de “auxiliar” da professora.

O ajudante do dia anterior escolhe o ajudante do dia, este tem que escrever seu nome no quadro respectivo para que fique registrado quem já desenvolveu tal função, evitando que alguma criança vá mais de uma vez “auxiliar” a professora, por ser uma atividade que para elas é de grande responsabilidade.

Em conversa com as crianças, tentamos entender o significado dessa função para elas, que descreveram como:

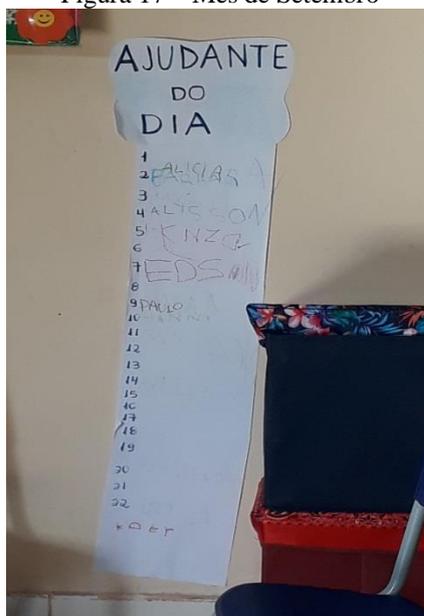
E – Ser ajudante do dia é, pra mim, mandar na sala junto com a professora! Eu entrego as folhas de papel, coloco os lápis de cor nas mesas, pego o material que a gente usa pra tomar banho. É muito legal, a gente tem que escrever o nosso nome no quadro.

B – Tia, eles me respeitam quando eu sou a ajudante da professora. É muito legal, porque eu gosto de mandar (risos). É uma coisa importante ajudar a professora. Eu gosto quando é para arrumar os colchonetes, porque eu digo onde cada um vai deitar (risos).

S – Eu gosto porque eu fico mais tempo perto da professora, tudo que ela me pede eu faço rápido, porque senão os meninos ficam mexendo comigo e a professora diz pra eles pararem de fazer isso. É muito legal!

As figuras abaixo mostram o quadro que as crianças se referem, onde elas assinam seu nome para que a professora tenha o controle do rodízio.

Figura 17 – Mês de Setembro



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

Figura 18 – Mês de Outubro



Fonte: Acervo pessoal da autora do trabalho

O discurso de deixar a criança livre para fazer o que quiser não pode ser associado ao protagonismo infantil que aqui referimos. Quando falamos em uma educação infantil que trabalhe com liberdade e autonomia para as crianças, trata-se de deixar a criança escolher suas

brincadeiras, testemunhar suas fantasias e valorizar suas construções com uma escrita e olhar atentos, permitir que tome água na hora que sentir sede, escolha a cor da massinha ou do lápis de cor que quer usar, atitudes simples que presenciamos e que possibilitam o protagonismo infantil por meio de uma troca com o adulto, uma relação de cumplicidade e respeito entre a professora e as crianças, como foi observado e vivenciado durante todo o período da observação.

A esse respeito, Gobbi e Pinazza (2014) afirmam:

Encontram-se presentes nas linguagens artísticas na infância e entre os adultos, tais como na poesia, na pintura, escultura, teatro, rompendo e nos ensinando a romper com a dicotomia racional-irracional (GOBBI; PINAZZA, 2014, p.33).

Pires e Branco (2008) reforçam o mesmo pensamento, ao dizer que o protagonismo exige uma disposição cooperativa e de colaboração entre adultos e crianças.

Uma abordagem sociocultural construtiva nos permite, assim, compreender o próprio desenvolvimento do conceito de infância no contexto das sociedades e valorizar a capacidade das crianças em participar dos processos decisórios. É necessário, pois, refletir de forma mais profunda em como a adoção dos critérios de infância poderá promover maior aproximação entre crianças e adultos e suas formas de compartilhar projetos, responsabilidades e compromissos. Superar a concepção de incapacidade e da incompletude será fundamental aspecto para que a participação infantil se torne uma realidade social (PIRES; BRANCO, 2007, p.318).

Pensar nessa dimensão colaborativa faz com que a ideia de controle e poder do adulto sobre a criança se modifique. O que vivenciamos com essa professora e suas crianças foi exatamente esse trabalho colaborativo, não vamos negar que surgem momentos onde a professora precisa mediar situações, mas isso ocorre sempre com conversa.

Outro momento rico vivenciado foi a reprodução dos alimentos e refeições que as crianças fizeram com massa de modelar. Junto com a professora, primeiro prepararam a massa de modelar caseira, que foi distribuída em pedaços para que cada criança moldasse a comida que mais gosta. Como resultado, elas organizaram um self-service na sala de aula, como podemos verificar no quadro abaixo.

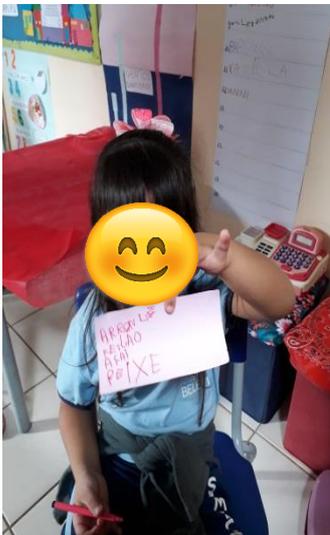
Quadro 10 - O Protagonismo Infantil
Preparando a massa de modelar



Produção dos pratos/comidas



Identificação dos pratos



Pratos identificados (Self-Service)



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

A relevância do quadro acima se dá pelo fato de que, brincando, as crianças conseguem construir significados e representar suas experiências. A linguagem da brincadeira, aqui representada, mostra a interação das crianças com suas vivências fora da UEI.

Olhando atentamente para o quadro acima, conseguimos distinguir um movimento extenso das linguagens trabalhadas, além da linguagem da brincadeira que foi a principal, ou seja, a impulsionadora do dia. Entre outras estão:

- ✓ Linguagem da matemática – quando a professora mostra a quantidade de cada item da receita da massa de modelar caseira;
- ✓ Linguagem da culinária – quando as crianças misturam os ingredientes;
- ✓ Linguagem das artes plásticas – ao manipular a massinha para esculpir os alimentos;
- ✓ Linguagem das relações interpessoais – quando crianças ajudaram outras que estavam com dificuldade em fazer seu alimento;
- ✓ Linguagem da escrita – na produção das placas identificando os alimentos e escrevendo seu nome;
- ✓ Linguagem visual – com a exposição de suas produções.

Sem contar com as demais linguagens que estão inseridas na rotina, como da acolhida, da higiene, da alimentação e da soneca.

Oportunizar que a criança seja protagonista de seu próprio aprendizado e desenvolvimento é reconhecê-la como sujeito ativo e capaz, que busca uma educação de qualidade, cobrando o que lhe é de direito, e aponta o que quer e precisa dentro do currículo por linguagem.

5.1.4 O currículo por linguagem

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) reforçam que a proposta pedagógica para essa etapa de ensino deve ter como principal objetivo promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso à construção de conhecimentos e a aprendizagem por diferentes linguagens.

Essa proposta curricular vem sendo trabalhada no município de Belém, nas Unidades de Educação Infantil, a partir de 2007, com sua transição completa em 2009, tendo sido consolidada em 2012, através do Regimento das UEIs, como currículo com projetos por linguagens.

A ênfase no trabalho com diferentes linguagens como recurso básico de desenvolvimento na educação infantil suscita ainda a questão de aprender a ler e escrever em uma nova ótica, na medida em que a criança vive em um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos diversos e socialmente elaborados.

A nível de organização curricular, vejo que a rede já avançou muito, já chegou no chão das unidades educativas, cada professor inserido da sua forma, a partir do seu saber, dos seus conhecimentos, mas vejo que, atrelado a isso, há necessidade de uma política no sentido do financiamento, porque é uma riqueza, é uma diversidade, são muitas linguagens, são muitas experiências e que não estão só no campo do espaço da unidade escolar, são experiências que ultrapassam, como, por exemplo, ir ao museu, visitar um parque ambiental, ter contato com outros contadores de histórias, visitar uma comunidade, um bairro diferenciado (Relato da professora).

Trabalhar com o currículo por linguagem requer dos professores uma ampla noção acerca da relação desenvolvimento infantil e da prática cotidiana, já que esse desenvolvimento se dá através do conjunto de atividades vivenciadas pelas crianças, na construção de regras como reguladores de situações, nas possibilidades de ações - dependendo do material disponível -, pelas instruções sugeridas pelo professor de como trabalhar com esse material e da participação das crianças nesse processo.

Para promover a organização das atividades, a professora observada busca superar a ideia de hierarquia em relação às linguagens. Há uma preocupação em valorizar todas as linguagens das crianças, conforme apontado por Oliveira (2011).

Para promover nova organização de atividades e a redefinição delas, é preciso superar a dicotomia de ter de escolher entre áreas de conhecimento (como linguagem, matemática, artes etc.) e áreas de desenvolvimento (motor, linguístico, social, afetivo, cognitivo). Em vez disso, é mister pensar nas práticas sociais que são oferecidas às crianças, desde bem pequenas (OLIVEIRA, 2011, p. 230).

Apesar da inquietação da professora com as diversas linguagens, foi possível perceber que a linguagem verbal aparece com mais evidência e permeia as demais linguagens, favorecendo a aprendizagem, pois aparece em várias áreas onde o conhecimento é elaborado dentro de um planejamento bem organizado.

São oferecidas atividades, como as brincadeiras, por exemplo, pelas quais as crianças aprendem, com maior ou menor grau de estruturação, a explorar, manipular, o faz de conta, as

regras que surgem nas interações que estabelecem uns com os outros e com a professora, o que vai ao encontro das DCNEI (2009).

O currículo da educação infantil é concebido por práticas que são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e outras crianças e afetam a construção de suas identidades (DCNEI, 2009, p. 86).

Para melhor entender o movimento das linguagens na prática da professora, vamos apresentar e problematizar o desenvolvimento do projeto “Contos, Lendas e Encantos”, observado no período de agosto, setembro e outubro de 2019. Porém, antes, é relevante apresentar a estruturação do projeto, uma vez que não pode ser construído de qualquer jeito, sem uma motivação, sem um referencial teórico que sustente a necessidade de desenvolver o tema, levando sempre em consideração que, ao planejar o trabalho, é “importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens” (DCNEI, 2009, p. 94)

Para a materialização da ideia inicial do projeto, os professores seguem a estrutura conforme orientações recebidas da Coordenação da Educação Infantil e da Equipe Técnica da Educação Infantil. Todas as UEs devem seguir as orientações, considerando os elementos estruturantes, a saber:

- ✓ Identificação;
- ✓ Justificativa;
- ✓ Objetivos (geral e específico);
- ✓ Teia das Linguagens;
- ✓ Procedimentos Metodológicos;
- ✓ Recursos;
- ✓ Avaliação;
- ✓ Referências.

Na identificação deve constar o nome do professor, a turma, o quantitativo de crianças, o horário de atendimento e o tempo de execução.

Na justificativa devem ser observados alguns critérios importantes para qualificar a elaboração de sua produção referente a esse item, como, por exemplo, a escolha da temática; fundamentação teórica; relevância do trabalho com a criança/família/professor para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; clareza ao expressar e organizar suas ideias; coerência: obedecendo a uma organização lógica

das ideias; coesão: introdução, desenvolvimento e conclusão devem estar interligados, sendo que

é necessário considerar que as experiências que permitam ações individuais e em grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular (DCNEI, 2009, p. 94).

A argumentação da justificativa e fundamentação consoante à teoria histórico-cultural deve ter a criança como sujeito que produz e é produtor de conhecimento, conforme a legislação vigente.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que 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 (DCNEI, 2009, p. 94).

Essa ideia demonstra uma proposição e intencionalidade de mudança entre os sujeitos envolvidos no processo. Na justificativa a professora apresenta os motivos que levaram à escolha do projeto e à oportunidade de inserir as famílias, levando em consideração que

as propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas (DCNEI, 2009, p. 93).

Nessa perspectiva, a professora busca valorizar as culturas infantis e as brincadeiras, proporcionando às crianças a possibilidade de inserir as famílias em atividades voltadas para fortalecer o laço familiar, respeitando o protagonismo da criança, assim como suas necessidades, como consta na escrita de seu projeto.

Organizado a partir das vozes das crianças, pois, no encontro com o grupo, formulam a construção de suas histórias grupais e pessoais. Compreendendo as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura, que ao expressarem seus desejos, ao argumentarem e debaterem com os demais, ao fazerem suas escolhas, nas rodas de socialização e autoavaliação tornam-se conscientes e participam das decisões num protagonismo entre crianças, professoras e famílias (Trecho retirado do projeto da professora).

Dessa forma, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), a professora, ao se importar com o pensar de suas crianças, garante seus direitos.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na educação infantil, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento da autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (DCNEI, 2009, p.93).

No projeto estão descritos o objetivo geral e os específicos, sendo que os específicos de modo geral, contempla o desenvolvimento integral da criança, considerando a linguagem impulsionadora do projeto e sua articulação com as demais linguagens. Essa linguagem impulsionadora se refere à que provocou a necessidade de trabalhar com um determinado tema, que nesse caso,

Será norteado pela linguagem impulsionadora oral e das linguagens emergentes: plástica, acolhida/despedita, brincadeiras, cênica e outras que surgirem da interação das crianças e professoras (Trecho retirado do projeto da professora).

No projeto da professora a linguagem impulsionadora foi a linguagem oral e as linguagens emergentes, ou seja, as que foram surgindo durante o percurso da execução e que já vêm apresentadas pelas possibilidades de experiências descritas no projeto, são sinalizadas como a plástica, acolhida/despedita, brincadeiras, cênica e outras que surgirem da interação entre as crianças e professoras.

No projeto a professora coloca como objetivo geral vivenciar experimentações musicais como possibilidade de compartilhamento e ampliação de saberes na constituição cultural e como objetivos específicos: ampliar o movimento e a expressão corporal a partir das brincadeiras da cultura regional e nacional; explorar a possibilidade expressiva do corpo, através de gestos e movimentos nas brincadeiras, danças e demais situações de interação; estimular a criatividade e capacidade expressiva em construção de desenhos, pintura, colagem, modelagem e dobraduras; incentivar a comunicação oral, instigando a argumentação e compartilhamento de ideias; resgatar com as professoras, familiares e vizinhos, as cantigas, lendas e contos de outrora; entre outros.

Esses objetivos devem estar interligados com as linguagens que surgirão no desenrolar das atividades, durante o desenvolvimento do projeto, assim, faz-se necessária a construção da teia das linguagens. Nela constam as linguagens emergentes e a impulsionadora, interligadas, pois elas se completam e se fazem presentes nas atividades propostas às crianças. De acordo com Rinaldi (2012):

O pequeno grupo de trabalho se torna fonte de coesão, espaço no qual os pensamentos tomam formas, se expressam e são comparados com outras diferentes interpretações; novos pensamentos são criados; significados são negociados; e as cem linguagens podem surgir (RINALDI, 2012, p.230).

Dessa forma, trabalhar com as linguagens favorece as crianças, de acordo com Fortunati (2009).

A capacidade de se sentirem cada vez mais seguras e definidas tanto para não ter medo de se perder no faz de conta, quanto de modificar a própria imagem, abre para as crianças novas possibilidades de brincar e de se relacionar com os outros (FORTUNATI, 2009, p.165).

A seguir daremos destaque a alguns momentos observados no desenvolvimento do projeto mencionado, experiências e atividades desenvolvidas pela professora na articulação do currículo por linguagem.

vQuadro 11 - Projeto “Contos, Lendas e Encantos”



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

O quadro anterior revela um dos momentos da realização do projeto “Contos, lendas e Encantos”, no qual houve o envolvimento não só das turmas que são atendidas pela UEI, mas a participação de todos os servidores, como o agente de portaria, a merendeira e os serventes. Todos envolvidos para trabalhar junto com as crianças.

A professora organizou o espaço com atividades que garantem a possibilidade de a criança ver e, ao mesmo tempo, interagir com um ou mais parceiros. Em meio ao entretenimento, as crianças, segundo Oliveira (2011), produzem conhecimentos e significações partilhadas, num clima de tranquilidade e concentração

Na perspectiva aqui exposta, Oliveira (2011) afirma que

o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe (OLIVEIRA, 2011, p.197).

Trabalhar com projetos por linguagens é, segundo Edwards, Gandini e Forman (1999), ajudar as crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que merecem sua atenção.

Para esses autores, trabalhar com projetos por linguagem oferece

a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça a disposição de continuar aprendendo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.38).

A participação das crianças está presente em todo o desenrolar do projeto, isso se dá pelo fato de a professora permitir que elas comuniquem suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações. Entendemos, assim, que trabalhar com o currículo por linguagem privilegia a formação e o desenvolvimento integral das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi movida pelas inquietações na busca por analisar como o currículo por linguagem ganha materialidade na prática pedagógica de uma professora da educação infantil da rede municipal de Belém.

Para tanto, é relevante saber que a professora que se predispôs a participar da pesquisa vem de uma rica trajetória de vivências e experiências, pois passou por várias etapas da educação básica, a começar pelas séries iniciais, tendo sido convidada a participar da equipe técnica da educação infantil no momento de transição da proposta curricular da Escola Cabana para o Currículo por Linguagem, inicialmente com a nomenclatura de Diversas Linguagens. Atualmente, por necessidades de foro pessoal, decidiu voltar para a sala de aula, escolhendo ir para uma Unidade de Educação Infantil e, assim, desenvolver e aprimorar sua prática pedagógica, que vem a ser diferenciada das demais práticas já vistas na educação infantil.

Por essa razão, a investigação com essa professora foi uma escolha assertiva. Após a primeira aproximação, através da entrevista, já nos deu pistas e mostrou que a sua constituição e trajetória profissional vêm consolidar sua prática.

Outras aproximações conclusivas foram possíveis durante o período de observação. Nos registros feitos, chegamos às escolhas das categorias relevantes para a pesquisa, tais como o ser docente na educação infantil, que, para a professora, é onde acontecem ricas experiências, por estar em contato com as crianças e pela oportunidade de vivenciar o que estudou e pesquisou enquanto técnica da educação infantil. Em sala de aula, ela se sente desafiada pelas crianças a trazer experiências que tenham significados para sua aprendizagem e desenvolvimento.

Na visão da professora, trabalhar na educação infantil é estar num campo aberto sendo estimulada a buscar novos conhecimentos, resultando no prazer de ver o envolvimento das crianças em suas diferentes formas, mas não dispersas do que lhes foi proposto, trazendo-lhe grande satisfação.

Vimos que não é um trabalho fácil, na medida em que, muitas vezes, requer investimento próprio para consolidar sua prática naquilo que acredita ser o melhor para suas

crianças. Então, é preciso buscar novas formas e possibilidades de oferecer experiências onde a professora se sinta contemplada dentro daquilo que ela diz ser “pouco do que tem feito”. Mas, nesse “pouco” destacam-se características próprias de sua prática, tais como, articulando seus conhecimentos e demonstrando habilidades para adequá-los ao contexto, apresenta disponibilidade a novas aprendizagens e experiências, reflete sua prática objetivando estar em constante transformação, o seu olhar e sua atenção estão voltados para o todo e não apenas para a sala de aula e as crianças, mas para as diferentes dimensões que influenciam sua prática.

Portanto, corroborando Zabala (1998) ao dizer que um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício, vimos aqui um exemplo de esforço para, cada vez mais, se superar e oferecer o melhor para suas crianças. Para tanto, a professora buscou fazer da sala de aula um espaço potencializador no trabalho com as linguagens, o que nos leva à segunda categoria.

Vimos que o prédio onde funciona a UEI não é o adequado para atender crianças pequenas, mas, pela dedicação e disponibilidade da professora, a sala de aula se torna um espaço aconchegante e acolhedor, onde elas sentem prazer em estar, por ser organizado a partir do seu conhecimento, daquilo que elas sinalizam para construir o projeto com as linguagens que apontam. Vimos essa troca de informação acontecendo diariamente, quer seja nas conversas, quer seja nas atividades, a realidade/vivência das crianças está sempre presente, e tais informações são visualizadas nos desenhos, nos quadros e nos murais que embelezam o ambiente.

A professora pensa, junto com suas crianças, cada detalhe da organização do espaço, para que fique organizado com o toque delas, tornando-o repleto de significados e representações. Como diz Malaguzzi (1999), um espaço onde tudo contribui para promover a sensação de bem-estar e segurança nas crianças. E, assim, é a sala de aula das crianças, onde suas ideias são respeitadas bem como os valores e culturas de todos que ali convivem.

A forma com que é organizado esse espaço influencia diretamente na qualidade de trabalho da professora com as crianças, pois, além de aconchegante, se torna um ambiente de estímulo às experiências de aprendizagem e de relacionamento.

No trabalho com as linguagens, a professora proporciona às crianças um movimento intenso, diário e constante na organização do espaço, no qual as crianças estão entrosadas e

alinhadas com ela e sentem prazer em fazer parte desse movimento, que, ao mesmo tempo, é dinâmico e respeita a rotina da UEI. Daí emerge a nossa subcategoria, que é a rotina. Sabemos que rotina indica “repetição”. Nas Unidades de Educação Infantil, a rotina está associada à organização do tempo no atendimento às crianças, no que se refere à hora da chegada, de fazer as refeições, do banho, das atividades, da soneca e da saída.

Se a rotina tem suas peculiaridades e a professora com suas crianças apresenta uma organização de espaço diferenciada, então, como essa configuração espaço-temporal é produzida na organização do currículo por linguagem? Apesar de parecer que a rotina da UEI vai em direção contrária à dinâmica que acontece na sala, a professora consegue encaixá-la no movimento intenso que acontece na sala de aula, resultando numa rotina organizada que revela atenção aos cuidados pessoais e à aprendizagem, assim, seus projetos e planos de aula são elaborados para que o tempo seja usado a favor das crianças.

Dessa forma, foi possível perceber que o currículo por linguagem é muito bem trabalhado pela professora, o que demonstra segurança numa prática que acreditamos ser eficaz e que apresenta resultados mais que satisfatórios.

Vimos diariamente a professora, na roda de conversa, apresentando às crianças a proposta de trabalho pensada para aquele dia, dando autonomia para que elas possam aceitar ou rejeitar o que lhes está sendo oferecido. Nesse momento, verificamos as crianças expressando suas opiniões e sugestões para as atividades, aceitando a proposta, mas, às vezes, acrescentando um toque a mais e indicando o que mais poderia ser realizado dentro da ideia apresentada pela professora.

Depois de tudo acordado entre os sujeitos, a professora expõe para a turma as atividades do dia e, assim, as crianças informam se estão de acordo ou não.

Às vezes acontece de as crianças apresentarem suas propostas, não aceitando o que a professora trouxe, e assim o planejamento é reorganizado para atender à necessidade delas. Todo movimento é feito na roda de conversa, com as vozes das crianças sendo ouvidas e respeitadas entre todos os sujeitos (crianças e professora). É dessa forma que a professora trabalha com as crianças nas tomadas de decisão dentro do processo de escolha das atividades.

Às crianças são oferecidas novas experiências proporcionadas pela professora, que leva em consideração a importância das mudanças nas condições de trabalho, fato vivenciado

no período da observação, no que concerne à organização espaço/tempo do ambiente compartilhado por adultos e crianças cotidianamente.

É muito importante e sério o movimento da rotina que acontece dentro desse ambiente–sala, visando sempre oferecer a estruturação necessária para a formação de crianças/indivíduos mais capazes, criativos e críticos, por se fazerem participantes ativos de sua própria aprendizagem.

Vimos a preocupação da professora em diversificar e apresentar experiências significativas às crianças, mesmo que, para alcançar os resultados satisfatórios, as experiências, na maioria das vezes, sejam custeadas por ela, que demonstra prazer sempre que alcança seus objetivos.

Logo, os objetivos desta pesquisa foram alcançados, pois teoria e prática confirmaram a proposta do tema e reforçaram a relevância de uma prática pedagógica diferenciada no aprendizado de crianças pequenas. Verificamos o quanto é preciso saber, observar e analisar as crianças, conhecer as características da faixa etária em que se encontram para oferecer-lhes um ambiente adequado. Acima de tudo, precisamos ter sensibilidade e coragem para efetuar uma prática pautada no protagonismo da criança.

A professora tem em suas mãos o poder de transformar, na medida em que sua atitude e influência complementam a construção do conhecimento das crianças. Por isso, um ambiente, além de ser atraente, precisa promover sensação de bem-estar, segurança e interações agradáveis.

É satisfatório concluir que, além das mudanças positivas, esta pesquisa mostra o quanto os espaços nas Unidades de Educação Infantil devem ser bem pensados e organizados, por influenciar diretamente na vida das crianças, já que elas participam dessa organização apresentando seu protagonismo.

As crianças precisam ser valorizadas e viver num contexto educativo que as encoraje e incentive à investigação, pois as Unidades de Educação Infantil são, por definição, um lugar para aprender e produzir conhecimento. Um lugar onde os sistemas simbólicos e de valores da cultura e da sociedade sejam vivenciados, interpretados, criados e recriados pelas crianças junto com os adultos.

Portanto, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças e a forma como são e estão no mundo é o grande desafio para apresentar resultado satisfatório no que diz respeito ao trabalho com o currículo por linguagem.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca, consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AYRES, Sônia N. **Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e por forças: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre. Artmed. 2006.
- _____, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.
- _____. **Tempo e Cotidiano? tempos para viver a infância**. Leitura: Teoria & Prática, v. 31, 2013.
- BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Escola cabana: Educação Infantil – Políticas para garantir o tempo da infância** – Belém: 2001. 66 p: il. (Cadernos de educação nº 4).
- BOGDAN, Roberto, C. BIKLEN, San, K. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>
- _____. Ministério da Educação. **Propostas Pedagógicas e Currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996a.
- _____; Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Brasília: MEC, 2018.
- _____; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; 2013.
- _____; **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional: Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 14ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- _____; **Legislação Brasileira sobre Educação/ Câmara dos Deputados**; 4ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.
- BREAKWELL, Glynis M. **Método de pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001. 3ª Edição.

CANÁRIO, Rui. **Escola, Aprendizagem e inovação**. In: A escola tem futuro? Porto Alegre. Artmed. 2006.

CARVALHO, Janete M. **Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org) Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

COLL, César. Quando ensinar? In: **Psicologia e Currículo**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução: Lia Gabriele Regios Reis; revisão técnica: Maria Leticia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, Jhon W. **Coleta de dados**. In: Investigação Qualitativa e projetos de pesquisa. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, Norman K. **The Research Act**. New York, McGraw Hill, 1978.

DEL PRIORE, Mary. (Org), **História das crianças no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo/Campinas: Cortez, 1999.

_____, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Campinas, out. 2005.

_____, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2009.

FERNANDES, Fernando Manoel Bessa; Moreira, Marcelo Rasga. **Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica observação participante da saúde coletiva**. Physis {online} 2013, vol.23, n.2, pp.511-529.ISS 010037331. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312013000200010>

FRANCO, Maria. Amélia. S. **Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org) Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. KUHLMANN, Moyses Jr (orgs.). **Os intelectuais da história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FORNEIRO, Lina. Iglésias. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel. A. Qualidade em Educação infantil/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como um projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família**. A experiência de San Miniato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA JUNIOR, Emilson Ferreira; MEDEIROS, Shara; AUGUSTA, Camila. **Análise documental: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação**. In: Ano XIII, n. 07 Julho/2017. NAMID/UFPB – <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/35383-81863-1-PB.pdf>

GIL, D B A. **Organização da rotina na Educação Infantil**: um olhar para o tempo, o espaço e o brincar. 2014, 44 f. Monografia (Especialização em Trabalho Pedagógico na Educação Infantil) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GOBBI, Márcia Aparecida, PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs). **Infância e suas Linguagens**. São Paulo: Cortez – 2014.

GONÇALVES, R. A rotina na educação infantil. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/pedagogia/a-rotina-na-educacao-infantil.htm> Acesso em: 1 abr. 2015.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, Cores, Sons e Aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANISIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar de 2015 a 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica_censo_escolar_matricula

_____. **Censo escolar da educação básica 2010**: resumo técnico. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2010.pdf

JUNQUEIRA Filho, Gabriel. A. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Tradução Magda França Lopes; Porto Alegre – Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida.; MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros na formação dos profissionais e educação infantil**. In: Maria Lucia de A. Machado. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia e outros (Org). **Infância e educação infantil**. Campinas – SP: Papyrus, 1999.

_____. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

_____; (Org.). **Com a pré-escola nas mãos** - uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

_____; NUNES, Maria F.; CARVALHO, Maria C. (Orgs). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2013.

KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. OLIVEIRA-FORMOSINHO J. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado. Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHLMANN JR, Moysés. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E. M. T, FARIA FILHO, Luciano. Mendes. VEIGA, C. G. (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2004/2011.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1983.

_____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria, Lucia, de A. **Educação infantil e sócio-interacionismo**. In: Oliveira, Z. M. R. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo. Cortez, 1994.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofias básicas**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança; a. abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre; Artmed, 1999.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MELLO, Ana Maria. **Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo**. Texto encomendado pela Coordenação Geral da Educação Infantil, Dezembro, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Marcos Vinícius Malheiros. “**A construção de uma infância em uma escola pública de Educação Infantil da cidade de São Paulo**”. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2012.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades**. Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.19, n.73, p.793-812, out./dez. 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. e CANDAU, Vera Maria. “**Currículo, conhecimento e cultura**”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.

OLIVEIRA. Zilma de M. R. Apresentação In Z. M. R. Oliveira (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. **Docência em formação na educação infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimentos: perspectivas atuais, 1. Anais... Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social.** Tradução: Daniel Bueno, revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre – Penso, 2015.

PEDRA, José A. **Currículo e suas representações.** Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura.** In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Alternativas do Ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. **Protagonismo infantil: coconstruindo significados em meio às práticas sociais.** Paidéia, São Paulo, v. 38, n. 17, p.311- 320, jan. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

RINALDI, Carina. **Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental.** In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo.** Campinas: Papirus, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SILVA, Edna L. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução a teoria do currículo.** 2ª ed. 9 relmp, - Belo Horizonte: Autentica, 2005.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia; **O debate Piaget! Vygotsky e as políticas educacionais.** IN: Cadernos de Pesquisa nº 77. São Paulo: Cortez, FCC, 1991.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. Educando a Infância brasileira. In: LOPES, Eliane M; MENDES, Luciano; VEIGA, Cynthia G (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILLA, Cristina M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.13-21.

WIGGERS, V. **Currículo na educação infantil**. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.), Educação infantil e formação de professores. Florianópolis, SC: UFSC, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2005

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA - NEB
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA - PPEB

Protocolo de Observação

1. Nome do Observador: Ana Cláudia da Silva Magalhães

2. Objetivo Geral da Observação: Analisar o currículo por linguagem como constitutivo da prática pedagógica de uma professora da educação infantil

3. Data da Observação: ____/____/____

4. Horário da Observação: _____ **/Duração:** 6h

5. Descrição do ambiente físico:

- **Lócus:** Unidade de Educação Infantil
- **Endereço:**
- **Salas de aula:**
- **Área de Recreação:**
- **Área Coletiva:**
- **Espaços Pedagógicos:**
- **Ventilação:**
- **Iluminação:**
- **Área:**
- **Acessibilidade:**
- **Condições de higiene:**

<ul style="list-style-type: none">• Materiais Disponíveis:• Organização dos espaços:• Recursos didáticos:• Mobiliário:
6. Descrição do ambiente social: <ul style="list-style-type: none">• Quantidade de alunos?• Quantas meninas?• Quantos meninos?• Quantas/os professoras/res?• Quantas/os estagiárias/os?
7. Descrição do sujeito observado: <ul style="list-style-type: none">• Sexo: (<input checked="" type="checkbox"/>) feminino () masculino• Idade:• Formação:
8. Descrição da Prática Pedagógica da professora: <ul style="list-style-type: none">• Organização Pedagógica;• Metodologias trabalhadas:• Recursos Utilizados:• Organização espaço/tempo:• Relação professor/criança:• Relação criança/criança:• Atividades desenvolvidas:• Preferências das crianças:• Necessidades de aprendizagens das crianças:• Formas de avaliação:
10. Reflexão sobre o trabalho da professora com as crianças:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA - NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA - PPEB

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação:

Formação: Pedagogia com Especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica

Quanto tempo de magistério: 18 anos

Nível ou Turma que trabalha: Pré-escola - Jardim I – 4 anos

Idade: anos

Rede de Ensino: (x) Pública () Privada

Instituição: () Escola (x) Creche () Escola/Anexo

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

- 1) Há quanto tempo você está em sala de aula?
- 2) Quais funções exerceu antes de voltar para a sala de aula?
- 3) Comente sobre suas experiências na educação infantil ao longo de sua trajetória profissional.
- 4) Em que essas experiências contribuíram para sua prática?
- 5) Descreva a organização do seu trabalho na educação infantil.
- 6) Como você se organiza para construir seu projeto?
- 7) Como as crianças participam de sua aula?

- 8) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama a atenção nas atividades que elas realizam?
- 9) Qual a sua avaliação sobre a proposta do currículo por linguagem na rede municipal de educação de Belém?
- 10) Em que sentido o currículo por linguagem em movimento contribui para a aprendizagem das crianças?
- 11) Qual a sua opinião em relação às formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação? Elas contribuem para a sua prática?
- 12) Quais aspectos interferem no desenvolvimento do seu trabalho?

**APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORA)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A professora está sendo convidada a participar de uma pesquisa intitulada, **PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO POR LINGUAGENS EM MOVIMENTO**, cujo objetivo é: Analisar a prática pedagógica da professora na turma com crianças de cinco anos e sua relação com o currículo por linguagens. E para participar é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim elucidar. Ressalto que sua participação neste estudo é voluntária e você não receberá remuneração pela participação, assim como não terá nenhum custo. Dessa forma, caso decida participar, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Ao sujeito da pesquisa será realizada uma entrevista semiestruturada, de acordo com o roteiro que segue abaixo:

- 1) Há quanto tempo você está em sala de aula?
- 2) Quais funções exerceu antes de voltar para sala de aula?
- 3) Comente sobre suas experiências na Educação Infantil, ao longo de sua trajetória profissional.
- 4) Em que essas experiências contribuíram para sua prática?
- 5) Descreva a organização do seu trabalho na Educação Infantil.
- 6) Como você se organiza para construir seu projeto?
- 7) Como as crianças participam de sua aula?
- 8) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?
- 9) Qual a sua avaliação sobre a proposta do currículo por linguagem na Rede Municipal de Educação de Belém?
- 10) Em que sentido o currículo por linguagem em movimento contribui para a aprendizagem das crianças?
- 11) Qual a sua opinião em relação às Formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação? Elas contribuem para a sua prática?
- 12) Quais aspectos interferem no desenvolvimento do seu trabalho?

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas pela professora a respeito do processo que envolve sua prática pedagógica (projeto, cadernos de plano de aula, e fotografias), à previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que a professora pode correr é sentir-se desconfortável durante a coleta dos dados, no entanto isso será evitado, pois a pesquisadora irá respeitar as especificidades da professora, se aproximar previamente, conquistar a confiança da professora, para assim proceder a coleta de informações; deixando claro que a rotina da professora participante será fotografada, dando-se a mesma a oportunidade de se deixar ou não fotografar, nessa situação, com o aviso de que seu desempenho será avaliado, certamente, podendo lhe decorrerem inconvenientes administrativos e punições, se esse desempenho for como desfavorável para o que se espera de sua atuação na educação infantil, nos moldes estabelecido no projeto sob comento. Em todos esses registros um código substituirá o nome da professora, que não será identificada como informante dos dados que repassar à pesquisadora, no decorrer da pesquisa. Desta forma todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial, sua identidade não será revelada em qualquer

circunstância e sua participação não envolverá desconforto ou riscos.

A professora ao aceitar participar da pesquisa poderá, legitimamente, interromper o registro fotográfico de suas atividades rotineiras ou exigir que seja deletado ou apagado o que tiver sido colhido, sem responder por qualquer dano ocorrido para a pesquisadora; podendo se recusar a continuar na pesquisa, a qualquer tempo e em qualquer de suas fases sem ficar sujeita ao ressarcimento de qualquer prejuízo que decorra para a pesquisadora.

Os dados coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar o responsável pelo a senhora Ana Cláudia da Silva Magalhães/Telefone: (91) 98136-9290 e e-mail: claudiamag68@hotmail.com.br. Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFGPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: cepccs@ufpa.br.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidada a participar. Eu entendi que sou livre para interromper a participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim.

Eu declaro que concordo em participar voluntariamente deste estudo e que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____ Data ____/____/____
Assinatura do participante

_____ Data ____/____/____
Assinatura do pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFGPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: cepccs@ufpa.br.

1ª Via – À Pesquisadora

2ª Via – À Professora participante da
pesquisa

**APENDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ALUNO)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor de idade que você é responsável está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada, **PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CURRÍCULO POR LINGUAGENS EM MOVIMENTO** cujo objetivo é: Analisar a prática pedagógica da professora na turma com crianças de cinco anos e sua relação com o currículo por linguagens. E para participar é necessário que você leia este documento com atenção, uma vez que pode conter palavras que você não entenda, e que cabe a mim elucidar. Ressalto que a participação de seu filho neste estudo é voluntária e você e o menor de idade pelo qual é responsável não receberá remuneração pela participação, assim como não terá nenhum custo. Dessa forma, caso decida que seu filho participe, deverá assinar esse termo de consentimento. Contudo, poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá coletar informações fornecidas pela professora de apoio pedagógico de seu filho, por meio de seus registros pedagógicos (relatórios, fotografias e vídeos), à previsão de riscos é mínima, ou seja, o risco que seu filho pode correr é sentir-se desconfortável durante a coleta dos dados, no entanto isso será evitado, pois a pesquisadora irá respeitar as especificidades da criança, se aproximar previamente, conquistar a confiança da criança, para assim proceder à coleta de informações. Em todos esses registros um código substituirá o nome da criança. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Sua identidade não será revelada em qualquer circunstância e sua participação não envolverá desconforto ou riscos.

Os dados coletados serão usados para a análise da pesquisa. Os dados também podem ser usados em publicações científicas pelo pesquisador sobre o assunto pesquisado. Estarão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois da pesquisa e se você tiver alguma dúvida com relação à pesquisa, deve contatar o responsável pelo a senhora Ana Cláudia da Silva Magalhães/Telefone: (91) 98136-9290 e e-mail: acsm1376@gmail.com. Esta pesquisa foi revisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: cepccs@ufpa.br.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual meu filho foi convidado a participar. Eu entendi que sou livre para interromper a participação de meu filho no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão me acarrete problemas. Eu entendi que não haverá problema com relação à pesquisa e que a mesma não acarretará custos ou danos para mim.

Eu declaro que concordo em deixa-lo participar voluntariamente deste estudo e que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do participante

_____ Data ____/____/____

Assinatura do pesquisador

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências a Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, nº 01, Guamá - CEP: 66.075-110 – Belém Pará. Telefone 3201-8349. E-mail: cepccs@ufpa.br.

UEI [REDACTED]

Coordenadora: [REDACTED]

Professoras: [REDACTED]
[REDACTED]

Turma: Jardim II

Período: agosto, setembro e outubro/2019

JUSTIFICATIVA

É tempo de pular fogueira,
celebrar o folclore e a cultura brasileira.
É tempo de comer bolo de milho,
passar a tradição, de pai pra filho
É tempo de fortalecer a fé!
Rafael Nolêto

O projeto “**Contos, Lendas e Encantos**” surgiu a partir das observações das professoras nas situações vivenciadas no projeto anterior e pela curiosidade das crianças, no que diz respeito às lendas, contos, fábulas e músicas que permeiam o universo infantil e que povoaram o imaginário em algumas experiências vivenciadas. Sempre que apresentávamos um novo texto, as crianças perguntavam: “professora, posso pegar um livro?” “professora, conta de novo essa lenda”. Da mesma forma, elas estavam sempre cantarolando as músicas que cantávamos nas rodas de conversa e que faziam parte das cantorias, seja em grupo ou individual, até mesmo quando estão fazendo suas produções ou brincando. O projeto vem, então, da necessidade de ampliar suas experiências através da narrativa de lendas regionais e nacionais, fábulas, contos, parlendas, quadras, poemas, músicas e outras brincadeiras com as palavras e que constituem a tradição de diferentes regiões e comunidades.

As vozes das crianças formulando a construção de suas histórias grupais e pessoais no encontro com o grupo foi o ponto de partida para a organização do projeto. Para isso foi preciso compreender as crianças como sujeitos históricos e produtores de cultura que ao expressarem seus desejos, ao argumentarem e debaterem com os demais, ao fazerem suas escolhas nas rodas de socialização e autoavaliação tornam-se conscientes e participam das decisões num protagonismo entre crianças, professoras e famílias.

O folclore será vivenciado, especificamente, trazendo as lendas da região amazônica, as cantigas, quadras e parlendas como uma das manifestações culturais, como parte do patrimônio cultural da humanidade, visto que cada povo tem seu próprio jeito de ser, de agir, pensar e sentir seus cantos, contos e lendas, seja qual for sua região ou país

Barbosa (2009) afirma que a função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é:

Possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através das ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso.

Portanto, a escola se configura como espaço privilegiado para as crianças conhecerem o mundo, apropriarem-se dos conhecimentos socialmente acumulados e prepararem-se para tais escolhas. Precisamos considerar a criança como um ser com necessidades próprias, que tem desejos e que pensa criticamente, sendo capaz de criar, produzir e questionar. Por respeito a essas manifestações infantis, devemos, a todo momento, trazer questões desafiadoras e provocativas para dentro das instituições.

A partir da diversidade de manifestações culturais, que são nosso patrimônio imaterial, as crianças terão a possibilidade de interagir com a tradição oral brasileira rica em contos, lendas e jogos de rua que oferecem traços culturais importantes na construção de pertencimento social.

Objetivamos com este projeto fazer com que as crianças conheçam as lendas folclóricas e os contos de fada, bem como resgatar cantigas infantis que fizeram parte da nossa infância e da de seus pais/responsáveis, povoando nosso imaginário infantil. Ao contá-las – e cantá-las - viajaremos por um mundo imerso em magia e encantamento que agrada crianças, jovens e adultos.

Assim, a partir das observações das professoras e das manifestações das crianças, selecionamos contos, lendas e encantos como experiências com as linguagens oral, musical,

plástica, de acolhida/despedita e de brincadeiras que, como as demais linguagens, permitem que elas possam representar a realidade.

Desse modo, vamos trabalhar o lúdico através de cantigas de outrora, lendas, fábulas e contos, com atividades atrativas e enriquecedoras para as aprendizagens e o desenvolvimento de nossas crianças.

O projeto proporcionará uma viagem ao mundo mágico e encantado dos contos, lendas, fábulas e cantigas infantis, possibilitando adentrar em seu universo de sonhos e fantasias, pois é um caminho não só de descobertas, mas um dos mais completos meios de enriquecer e desenvolver a personalidade das crianças. As lendas, contos, fábulas e músicas encantam gerações há anos e passam de geração em geração como um patrimônio de um povo ou família, assim, pretendemos que este projeto seja uma porta que se abre para um mundo pavimentado de estrelas e cheio de raios multicoloridos, como um arco-íris que aparece sempre após a chuva. E que nossas crianças se deixem levar por uma brisa perfumada e cheia de encantos e magia.

O projeto se propõe a criar práticas que agucem a imaginação, criação das crianças, o contato e a experiência com diferentes gêneros literários, o cantar, declamar, brincar com trava-línguas, quadras, parlendas, cantigas de rodas, canções regionais, leitura-escuta de histórias, experiências sensoriais, dramatizações e criação de cenários, dentre outras.

Será norteado pela linguagem impulsionadora oral e pelas linguagens emergentes: plástica, cênica, de acolhida/despedita, das brincadeiras e outras que surgirem da interação entre crianças e professores.

OBJETIVOS

✓ Geral

Vivenciar experimentações musicais como possibilidade de compartilhamento e ampliação de saberes na constituição cultural.

Objetivos específicos

- Ampliar o movimento e a expressão corporal a partir das brincadeiras da cultura regional e nacional;
- Explorar a possibilidade expressiva do corpo, através de gestos e movimentos nas brincadeiras, danças e demais situações de interação;

- Estimular a criatividade e a capacidade expressiva em construção de desenhos, pintura, colagem, modelagem, dobraduras;
- Incentivar a comunicação oral instigando a argumentação e o compartilhamento de ideias;
- Ampliar o gosto e o encantamento por diferentes obras literárias, possibilitando a formação de atitude leitora e escritora;
- Vivenciar contos, lendas e músicas, interessando-se pelas atividades efetivadas no decorrer do projeto;
- Conhecer a diversidade cultural das várias regiões do Brasil e do mundo, percebendo que cada uma possui suas características, expressas em contos, lendas e músicas próprias;
- Resgatar com as professoras, familiares e vizinhos, as cantigas, lendas e contos de outrora;
- Ouvir músicas, contos e lendas relacionados à diversidade cultural;
- Expressar-se por meio de desenhos, pinturas e colagens;
- Utilizar a linguagem escrita e oral explorando a riqueza das lendas, contos, fábulas e músicas;

TEIA DAS LINGUAGENS



PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Linguagem Oral

As crianças serão convidadas a organizar, junto com as professoras, ambientes e materiais de leitura de modo que tenham acesso a eles de forma autônoma. As professoras irão organizar rodas de conversa com a utilização da colcha literária. No decorrer das experiências, os familiares participarão de algumas construções literárias, como contação de histórias em casa para as crianças, por meio da sacola viajante; roda de relato, contando sobre as experiências de férias por meio de fotografias e cartas elaboradas pelos familiares e criança; contação/leitura de um representante da família; e criação de memorial sobre cantigas.

No decorrer desses três meses as professoras possibilitarão o contato com as seguintes apreciações literárias: poema “Para o papai, tudo passa”, de Pedro Bandeira, como valorização do amor em família; canções que valorizam o amor e o respeito; parlendas folclóricas compreendidas como tradição cultural brasileira e caracterizadas por versos infantis recitados em brincadeiras de crianças, como Hoje é domingo, Um, dois feijão com arroz, parlenda do macaco, a Casinha da Vovó, Bruxa Caxuxa, Boi da Cara Preta e parlenda A Roupas do Rei. As crianças serão desafiadas a recitar, de forma rápida, uma criança por vez e outras selecionadas junto com as crianças.

Haverá ciranda literária com livre acesso aos gibis, revistas e livros, como Cadê, de Guto Lins; As Maravilhosas Lendas Amazônicas: Cobra Norato e Canini, Curupira, Muiraquitã; Saci Pererê, Matinta Perera; além de adivinhas de brincar tendo como obra O que é? O que é?, de Lenice Gomes (espelho, abacaxi ...), com apresentação do livro para apreciação plástica e estética. As sacolas literárias serão viajantes nas casas das crianças como possibilidade leitora, com diferentes gêneros literários para que elas possam tocar, experimentar e degustar as histórias, poemas, rimas e trocadilhos, acompanhadas de um memorial para registro de alguns pontos significativos na partilha afetiva que voltará para sala para compartilhamento com os colegas.

Serão oportunizados diálogos para que as crianças narrem e encenem suas histórias, fatos surpreendentes, curiosos ou que causaram estranhamento, medo, insegurança e alegria. Haverá declamação de poemas musicados e não musicados, além de brincadeiras com a

sonoridade das palavras, em dupla, com tecido, a partir de palavras sorteadas (José, João, Gabriela, apito...), criando rimas, escrita de palavras e desenhos.

A roda de histórias “Quem conta uma história gira o mundo” incentivará a leitura com as famílias e crianças, com realização semanal. Poemas de Cecília Meireles serão utilizados em brincadeiras com rimas “a flor amarela”, “leilão de jardim”, “o menino azul”. Haverá ainda contato com receitas, lista de nomes, ajudante do dia etc.

Linguagem Musical

A partir da obra de Heliana Barriga serão possibilitadas vivências de apreciação musical através de áudio das canções Cata-Vento e Pato, com apresentação das letras como palavras cantadas (pot-pourri de parlendas como Hoje é Domingo, A Canoa Virou). Faremos a construção do instrumento musical clave, com cabo de vassoura, para brincadeiras ritmadas envolvendo crianças e familiares com a canção “Matinta Perera”, de Waldemar Henrique.

Ouviremos melodias e canções clássicas ou populares, folclóricas, instrumentais e cantadas; brincaremos com a sonoridade das palavras; cantaremos cantigas de roda com a narrativa de familiares, através de brincadeiras coletivas em sala, brincadeiras ritmadas com parlendas e pesquisa com pais, familiares e professoras acerca das lendas, contos e músicas da sua infância, assim como das existentes em outros países.

Linguagem da acolhida/despida

As crianças serão convidadas a estabelecer boas relações com colegas e professoras no reencontro pós-férias, verbalizando expressões de afago como bom dia, boa tarde, até amanhã, abraço de aconchego, produção coletiva, compartilhamento de materiais e brinquedos.

Linguagem Plástica

Produção de dobraduras (origami) de sapo, lamparina, canoa, gato, peixe; produção de desenhos a partir da releitura de poemas, histórias e parlendas, além de cantigas, envolvendo colagem, recorte e produção de painel com jornal amassado; pintura de personagens do folclore, como saci-pererê, vitória-régia em prato de papel, matinta perera com crepom e jornal; produção de painel das manifestações folclóricas com trava-línguas, cantigas e parlendas; criação de brinquedos como bola maluca, peteca, boliche de sons, paraquedas; criação envolvendo colagem para montagem de caveira com rolos de papel toalha e papel higiênico; produção de massa de modelar artesanal com a apresentação de ingredientes e

modelagem de comida preferida; exposição em sala das construções das crianças; produção de gelatina com cores e sabores para degustação e sensações olfativas.

Linguagem Cênica e brincadeiras

Serão disponibilizados objetos como lenços, pentes, carapuça, roupas e fantoches para vestuário e dramatização de lendas folclóricas, incentivando a expressão corporal e as narrativas das crianças. Haverá teatro de fantoches, experimentação e criação de roteiro de histórias, dedoches, avental de histórias das lendas, brincadeiras do tucunaré, panobol, serra serra serrador, cabra cega, sopra balão, corrida do saco, acerte o alvo, o mestre mandou, comida brasileira, as caveiras, jogos de memória, brincadeiras ao som das cantigas do nosso folclore, amarelinha, pula corda.

AVALIAÇÃO

Observaremos a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as situações propostas, sendo registradas em caderno específico suas formas de interagir com os objetos de conhecimento. Faremos registros em imagens fotográficas e produção de pequenos vídeos demonstrando o envolvimento das crianças com as propostas apresentadas, as formas de se relacionar com os colegas, suas escolhas de companhias para brincadeiras, os brinquedos preferidos e as relações e manifestações com os amigos e professoras.

RECURSOS

Tecido, retalhos, lã, tampinhas, garrafas pet, barbante, jogos, lençol, celular, fita adesiva, cola branca, pincel, papel A4, giz de cera, tintas, papel Kraft, papel 40 kg, CD, DVD, papelão, caneta hidrocor, colcha, almofadas, livros, jornal, brinquedos, gravetos, carvão, tecido, rolos de papel toalha, pratos de papel, cabo de vassoura, fita colorida, etc.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: Dinâmicas e vivências na ação pedagógica**, São Paulo: Paulus, 2002

CRAYDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias – Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre. Mediação, 1998

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança - A leitura literária na Educação Infantil**. São Pulo, Paulus, 2006.

GOBBI, Márcia A. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil**. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais... Belo Horiz**

ANEXO B - PLANO DE AULA SEMANAL

Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Educação
Equipe técnica de Educação Infantil
UEI Caripunas

PLANO DE AULA SEMANAL

Título do Projeto: “**Contos, Lendas e Encantos**”

Professora: XXXXXXXXXX

Turma: J22501 N° de crianças: 21

Período: 19 a 23/08/19

Objetivos gerais:

- ✓ Conhecer a diversidade da cultura regional e nacional manifestada em lendas, parlendas, adivinhações, quadras, cantigas.
- ✓ Desenvolver a oralidade e a capacidade de argumentação e exposição de ideias em relatos de situações do cotidiano vivenciadas na família e na UEI.
- ✓ Comunicar suas ideias e sentimentos, respeitando o outro.

	MANHÃ
Linguagens	Oral, plástica, gestual, brincadeiras, corporal, acolhida.
Conteúdos-linguagens	Relações de afeto, escuta, sentimento, partilha, cuidado consigo e com o outro, memória, concentração, socialização de ideias, lateralidade, espaço/tempo, distância, equilíbrio.
Situações de aprendizagem	19/08 Acolhida das crianças com brinquedo de livre escolha para a composição de equipes, roda de conversa, celebração da vida da aniversariante Bárbara, afagos, brincadeiras integradas com crianças do maternal II e jardim I, músicas folclóricas, adoleta, carneirinho/carneirão, peixe-vivo, caranguejo, fui à Espanha, de abóbora faz melão, roda de autoavaliação para pontuarem situações que gostaram e que indicam para mudança, contação da história “Uirapuru”, performance com remo e lençol para simbolizar a canoa, canções instrumentais para ninar.
	20/08 Acolhida na chegada com afagos, abraço, bom dia, roda de canções com músicas a partir da caixa musical, no refeitório brincadeiras tradicionais “corrida do saco”, “amarelinha”, “espelho”, “galinha gorda”, “morto-vivo”, “pé com pé”, sons de piano para acalantar.
	21/08 Acolhida com poesia, quarta literária com apreciação de parlendas: Hoje é domingo, a casinha, um/dois..., e música “Uirapuru” de Waldemar Henrique, diálogo sobre palavras da cultura regional: mãe d’agua, tajá, lobisomem, jurutaí, imitação de assobio de pássaro, produção de vídeo com as crianças. No refeitório, brincadeiras com adivinha: alho, vassoura, relógio, abacaxi e parlendas:

	o mestre, a casinha, o macaco, um, dois feijão com arroz; canções instrumentais para ninar.
	22/08 Contação de histórias, turmas integradas, encantarias amazônicas: “Lendas” Matinta Perera, Boto, Iara, Cobra grande, Uirapuru, brincadeira de cabra- cega; canções instrumentais para ninar.
	23/08 Acolhida das crianças, roda de conversa, escolha das crianças para levar a sacola viajante, escolha do ajudante do dia, roda de carimbó com o grupo parafolclórico “Caldo de Turú”, apresentação de instrumentos como maraca, curimbó, degustação da culinária regional: peixe frito com açaí, músicas para acalanto.
Espaços	Sala de aula, refeitório
Materiais	Brinquedos, papel 40 kg, livros, açaí, abacaxi, alho, relógio, vassoura, caixa de som, TNT, remo, corda, saco, tecido, caixa de papelão, colcha.
Tempo	7h30 às 13h30
Avaliação	Roda de conversa no final das situações vivenciadas para dialogar com as crianças sobre suas experiências, preferências, sugestões. Olhar da professora sobre participação individual e coletiva da turma nas situações de aprendizagens; observação e registros da interação com diferentes brincadeiras, parlendas, lendas, adivinhações culinária e ritmos, folclore.
Aspectos significativos da experiência	12h30 às 13h30 HP da turma em sala, registro em diário de turma, registro do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em diário de classe.

ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE (INSTITUIÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Belém, 01 de outubro de 2019.

DE: Prof. Dr. Fabricio Aarão Freire Carvalho
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Prezado(a),

Por meio desta, apresentamos a pós-graduanda Ana Cláudia da Silva Magalhães, Mestranda em Currículo e Gestão da Escola Básica, matriculado (a) nesta Instituição de ensino sob o nº 201874670001, que está realizando a pesquisa intitulada **“Prática Pedagógica na Educação Infantil: O Currículo por Linguagens e Movimentos”**.

Na oportunidade, consentimos a pesquisa e solicitamos autorização para que a mestranda realize a pesquisa através da visita e coleta de dados à Unidade de Educação Infantil do Município de Belém, UEI Caripunas, localizada no bairro Batista Campos.

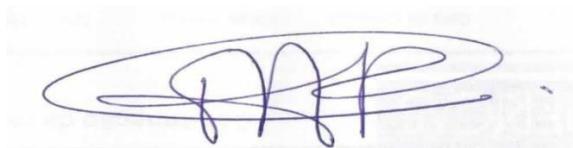
Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, **preservando o sigilo quanto à identidade do pessoal envolvido e da instituição**, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração e nos colocamos à disposição para, em caso de dúvida, prestar outros esclarecimentos pelo telefone: (91)

3201-6940 ou (91) 9895-5565 pelo e-mail: ppebufpa@gmail.com.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, consisting of a large, stylized 'F' followed by 'A', 'F', and 'C' in a cursive script. The signature is enclosed within a faint, light-colored oval border.

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho *Coordenador do
PPEB/NEB/UFPA Portaria nº 3.672/2019-GR*