

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO CENTRAL DE EXTENSÃO**

**O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
DE DOIS A TRÊS ANOS**

Por: Júlia de Albuquerque Bueno e Silva

Orientador

Prof. Dr. Daniela de Oliveira Guimarães

Rio de Janeiro

2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO CENTRAL DE EXTENSÃO**

**O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
DE DOIS A TRÊS ANOS**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da PUC/Rio, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação, pela conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil – Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-Escolas.

Por: Júlia de Albuquerque Bueno e Silva

AGRADECIMENTOS

....a minha orientadora Daniela de Oliveira Guimarães, ao meu marido Sérgio Ricardo e minha filha Manuela, razões da minha vida, e aos meus pais Vera e Eduardo, e irmãs e irmãos.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos alunos do G1B1 da Escola Parque no ano de 2008 e as minhas queridas amigas e parceiras Joyce e Lelê.

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa sobre o papel do professor na educação de crianças de dois e três anos. Nos primeiros capítulos, busco referências bibliográficas para entender quem é esta criança, tendo como principais referências as teorias de Piaget e Vigotski. Além disso, trago, também, as experiências de Lóczy e Reggio Emilia, para dialogar com a realidade brasileira. No último capítulo, faço uma reflexão, com base nas teorias apresentadas, de minha prática docente em classe de crianças entre dois e três anos no ano de 2008.

A metodologia utilizada no presente trabalho é a pesquisa bibliográfica a respeito do assunto e o relato de experiência, no qual reflito sobre minha atuação como professora.

Palavras-chave: creches, cotidiano, criança, professor

SUMÁRIO

14

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA	09
1.1- Introdução	09
1.2- Algumas contribuições de Piaget	10
1.3- Algumas contribuições de Vigotski	14
CAPÍTULO 2- CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO	21
2.1- Introdução	21
2.2- A Experiência de Reggio Emilia	22
2.3- A Experiência de Lóczy	24
2.4- Algumas reflexões sobre o binômio educar - cuidar	27
CAPÍTULO III - CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA	30
3.1- Introdução	30
3.2 - Reflexão sobre a estruturação da rotina e sobre algumas situações vivas	31
3.3 - Relato e reflexão acerca do trabalho com Projetos	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA	52

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

**DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO CENTRAL DE EXTENSÃO**

15

**O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
DE DOIS A TRÊS ANOS**

Por: Júlia de Albuquerque Bueno e Silva

Orientador

Prof. Dr. Daniela de Oliveira Guimarães

Rio de Janeiro

2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO CENTRAL DE EXTENSÃO**

**O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
DE DOIS A TRÊS ANOS**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da PUC/Rio, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação, pela conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil – Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-Escolas.

Por: Júlia de Albuquerque Bueno e Silva

AGRADECIMENTOS

....a minha orientadora Daniela de Oliveira Guimarães, ao meu marido Sérgio Ricardo e minha filha Manuela, razões da minha vida, e aos meus pais Vera e Eduardo, e irmãs e irmãos.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos alunos do G1B1 da Escola Parque no ano de 2008 e as minhas queridas amigas e parceiras Joyce e Lelê.

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa sobre o papel do professor na educação de crianças de dois e três anos. Nos primeiros capítulos, busco referências bibliográficas para entender quem é esta criança, tendo como principais referências as teorias de Piaget e Vigotski. Além disso, trago, também, as experiências de Lóczy e Reggio Emilia, para dialogar com a realidade brasileira. No último capítulo, faço uma reflexão, com base nas teorias apresentadas, de minha prática docente em classe de crianças entre dois e três anos no ano de 2008.

A metodologia utilizada no presente trabalho é a pesquisa bibliográfica a respeito do assunto e o relato de experiência, no qual reflito sobre minha atuação como professora.

Palavras-chave: creches, cotidiano, criança, professor

SUMÁRIO

22

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I - CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA	09
1.1- Introdução	09
1.2- Algumas contribuições de Piaget	10
1.3- Algumas contribuições de Vigotski	14
CAPÍTULO 2- CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO	21
2.1- Introdução	21
2.2- A Experiência de Reggio Emilia	22
2.3- A Experiência de Lóczy	24
2.4- Algumas reflexões sobre o binômio educar - cuidar	27
CAPÍTULO III - CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA	30
3.1- Introdução	30
3.2 - Reflexão sobre a estruturação da rotina e sobre algumas situações vivas	31
3.3 - Relato e reflexão acerca do trabalho com Projetos	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA	52

Minha trajetória na educação começou cedo. Aos dezesseis anos, resolvi ser professora e saí do Colégio Pedro II para fazer o curso normal. Ali, me encontrei como profissional e como pessoa. Recuperei o gosto pelos estudos e me realizei no contato com as crianças. Ao longo do curso normal e no ano seguinte a minha formatura, fui auxiliar de professora em turmas de Educação Infantil.

No entanto, a vida me levou para outros rumos: fiz faculdade de economia (interrompida) e faculdade de história, trabalhei em associações e com produção de eventos.

Alguns anos mais tarde, aconteceu uma nova virada: voltei para a educação, como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Reencontrei-me comigo mesma e com o prazer de educar.

Ao mesmo tempo, fui desenvolvendo uma visão crítica do profissional da Educação Infantil. Comecei a pensar que as professoras só faziam brincar, que não havia planejamento de atividades, o que fazia com que as crianças ficassem muito soltas. “Professora do fundamental sim, trabalha. Tem que fazer planejamento caprichado, ter em mente os objetivos e onde os alunos devem chegar, corrigir trabalho...”

Neste momento, mais uma vez se apresentou um desafio em minha vida. (Adoro desafios!) Fui convidada para ser professora de crianças entre dois e três anos, em uma escola construtivista, na qual eu havia estudado durante todo o “primário” e onde havia trabalhado como auxiliar de turma. Ressalte-se que eu tinha uma relação afetiva com a escola muito forte, em razão de lá ter passado boa parte da minha infância. Mas, o desafio também era instigador. Aceitei!

De imediato, comecei a me questionar: será que serei uma boa professora para esta faixa etária? Será que serei feliz no meu trabalho? Como posso fazer para que as crianças se desenvolvam, mas sem cair na armadilha tradicional, de “ensinar” conteúdos, tais como cores, meios

de transporte, tudo desvinculado do mundo e do interesse das crianças? Como não repetir o que eu observava e criticava da Educação Infantil nas escolas construtivistas, em que as crianças eram deixadas à vontade, onde o “espontaneísmo” dominava a prática em sala, que funcionava sem qualquer planejamento?

Na presente monografia, pretendo refletir sobre o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, em especial na faixa etária de dois a três anos, pesquisando, principalmente, o papel do professor neste processo.

No capítulo 1, comecei trazendo as idéias de Piaget e Vigotski, teorias mais amplas de como a criança aprende e se desenvolve. No segundo capítulo, busquei pensar a implicação das idéias desses autores nas teorias pedagógicas, em especial as experiências de Reggio Emilia e Lóczy. Por fim, no último capítulo, busco fazer uma reflexão sobre minha prática diária em sala de aula, ao longo de um ano, na classe de crianças entre dois e três anos, a luz das idéias apresentadas inicialmente.

CAPÍTULO 1 – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA PSICOLOGIA

1.1- Introdução

Ao longo do tempo, diversas teorias foram formuladas sobre do modo como as crianças aprendem. Essas teorias podem ser divididas a partir de três concepções: a inatista, a ambientalista e a interacionista (OLIVEIRA, 1992).

De acordo com o inatismo, a inteligência é inata, já nasce com o ser. A aprendizagem seria uma questão de tempo, de maturidade do organismo. O papel do professor seria auxiliar e fornecer condições adequadas para que a inteligência “desabrochasse” no indivíduo.

Na concepção ambientalista, o sujeito nasce como se fosse uma folha em branco. O ambiente é que vai determinar quem ele será. O conhecimento e aprendizagem são vistos como decorrentes de estimulações adequadas. A criança só aprende o que o adulto pode lhe ensinar, sendo vista de forma passiva no processo de aprendizagem. Nesta concepção, o papel do professor é fundamental, pois a ele cabe transmitir o conhecimento.

Há, no entanto, uma terceira concepção, a interacionista, que defende que a aprendizagem é construída. Ao invés do ambiente ou do sujeito, o fator principal da aprendizagem é a interação entre o sujeito e o meio, isto é, o sujeito constrói sua inteligência através da relação e das trocas que tem com o meio. Nesta perspectiva, as crianças são ativas no processo de aprendizagem. Então, de acordo com esta concepção, qual seria o papel do professor na educação das crianças?

Durante muito tempo as instituições de Educação Infantil, principalmente as que abrigavam crianças de até três anos, tinham como

objetivo cuidar¹ das crianças, deixando a educação e o trabalho pedagógico em segundo plano. Questionando essa postura, afinal, qual é o papel do professor? Dá para educar sem cuidar? O professor ensina? Ensina o quê? Ensina como?

Pensarei estas questões refletindo acerca dos estudos de Piaget e de Vigotski sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

1.2- Algumas contribuições de Piaget

Piaget (RAPPAPORT, 1981) estudou a origem do conhecimento científico no homem. Para ele, o homem aprende na interação com o objeto. Quando o sujeito nasce, não é dotado de capacidades mentais prontas, mas de alguns reflexos, tais como sugar e agarrar. Na medida em que se relaciona com o ambiente, a criança forma estruturas mentais com a finalidade de organizar a realidade que ainda não compreende. O esquema é uma unidade estrutural básica do pensamento ou de uma ação, que corresponde a uma estrutura mental que muda e se adapta. Quando o indivíduo se encontra numa situação nova, há uma desestrutura do esquema antigo e, então, ocorre a *adaptação*.

A *adaptação* é definida por Piaget como o próprio desenvolvimento da inteligência e ocorre através da assimilação e da acomodação.

O ambiente físico e a relação da criança com os objetos colocam diante dela diversas situações que rompem com o estado de equilíbrio do organismo e geram a busca por comportamentos adaptativos. O conhecimento possibilita novas formas de adaptação ao ambiente, cada vez mais completas e eficientes. No processo de adaptação, estão implicados dois processos complementares: a *assimilação* e a *acomodação*.

¹ Adoto, aqui, o conceito de cuidar numa perspectiva higienista, onde a criança só recebe, é passiva na relação. Cuidar seria apenas dar conta da rotina, sem objetivos pedagógicos.

Na assimilação, o sujeito busca solucionar uma nova situação utilizando estruturas mentais já formadas, assimilando o novo elemento ao sistema já pronto. Por exemplo, quando a criança aprende a subir escadas, saberá fazê-lo em qualquer circunstância.

Acomodação se dá quando as estruturas que a criança tem não são suficientes para o novo elemento, e ela busca outras maneiras de agir, modificando suas antigas estruturas para dominar uma nova situação.

Os dois processos, assimilação e acomodação, são complementares e estão presentes durante toda a vida do indivíduo.

Depois da adaptação, o sujeito constrói um novo esquema e se encontra novamente numa situação de equilíbrio. O desenvolvimento, para Piaget, é um processo que busca atingir formas de equilíbrio cada vez melhores.

Ao pesquisar o percurso do homem na construção do conhecimento, Piaget definiu quatro estágios sucessivos: período sensório-motor, período pré-operatório, período operatório concreto e período operatório formal. Para passar para o estágio seguinte, a criança deve ter passado pelo anterior. Em cada fase, a criança consegue uma determinada organização mental que lhe permite lidar com o ambiente. Esta organização mental, ou seja, o equilíbrio, é modificada na medida em que a criança descobre novas formas de entender e lidar com o ambiente, até chegar às operações formais, último estágio de desenvolvimento, segundo Piaget.

A importância desta teoria para o presente trabalho está no fato de que, para Piaget, no processo de desenvolvimento, a criança é vista como agente de seu próprio desenvolvimento, isto é, a criança constrói o seu desenvolvimento.

De acordo com a teoria de Piaget, as crianças de dois a três anos estariam saindo do período sensório-motor e entrando no período pré-operatório.

No período sensório-motor, que precede a linguagem, a criança conhece o mundo através de esquemas perceptivos e motores. Explorando, tocando, vivenciando o mundo a sua volta, a criança começa a construir a inteligência. Este período é marcado pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo. A inteligência é prática.

O término desse período e início do período pré-operatório é marcado pelo surgimento da função simbólica, ou seja, da capacidade de substituir objetos ou acontecimentos por uma representação. Este período é uma transição entre a ação e a operação, marcado pelo aparecimento da linguagem, da representação, da imitação, dos desenhos, das dramatizações. Neste período, a criança aprimora a atividade sensório-motora e, ao mesmo tempo, constrói a possibilidade de representar ou simular situações. São características do pensamento nesse período o animismo, o monólogo coletivo, percepção global do objeto (sem discriminar detalhes) e o egocentrismo. O raciocínio é de natureza intuitiva.

No que diz respeito à linguagem, no estágio pré-operacional, há a presença de linguagem socializada e de linguagem egocêntrica. A primeira é a linguagem em que há um diálogo, uma intenção de comunicação. Já a linguagem egocêntrica é a que não tem função de comunicação nem um interlocutor propriamente dito. De acordo com o autor, quanto menor é a criança, maior a proporção da linguagem egocêntrica em relação à exterior. À medida que a criança cresce, a linguagem se desenvolve no sentido de maior socialização, juntamente com a tendência do desenvolvimento, quando se vai da interiorização para a socialização. Para Piaget, todo pensamento adulto é socializado.

Vigotski discorda deste aspecto e formula um novo conceito de fala egocêntrica, que será explicado adiante e adotado no presente trabalho para as reflexões sobre a prática, feitas no capítulo 3.

Um aspecto muito importante da teoria de Piaget é o redimensionamento do erro. Lino de Macedo (1994), afirma que o construtivismo de Piaget nos mostra que a idéia do erro como oposto do acerto deve ser evitada e interpretada de outra forma. No desenvolvimento da criança, o erro é invenção e descoberta. O que é errado num contexto pode ser certo em outro. O erro é entendido no processo de invenção e descoberta, não é bom nem ruim, mas parte inevitável do processo de conhecimento, com o qual temos que lidar.

Segundo Piaget, a criança aprende por um processo de auto-regulação, em que vai tentando, pela regulação, fazer algo e mantendo ou modificando suas ações, buscando alcançar o resultado esperado. Piaget chama o resultado da ação realizada pela criança de feedback, que pode ser positivo (se a ação contribuiu para alcançar o objetivo final) ou negativo (se a ação deve deixar de ser praticada para que se chegue ao objetivo). Por isso, para Piaget não interessa o erro da criança, mas a ação física ou mental que ela está realizando. O erro faz parte do processo de aprendizagem e, por isso, ele não deve ser negado nem justificado, mas problematizado, transformando-o em uma situação de aprendizagem.

Yves de La Taille (1997) também reflete sobre o novo lugar do erro na perspectiva de Piaget. Os erros infantis podem ser vistos de uma maneira negativa ou positiva. A primeira caracteriza-se pela diferença entre o conhecimento certo e errado. A partir deste erro, podemos perceber o nível de desenvolvimento da inteligência do sujeito. O erro concebido de forma positiva é o erro que explicita a atividade da inteligência infantil. É preferível que a criança produza hipóteses erradas sobre o mundo do que não tenha hipótese nenhuma. Os estudos da psicogênese da língua escrita nos evidenciam essa afirmação: é preferível que a criança pense que cada sílaba se escreve com apenas uma letra do que não ter hipóteses nenhuma de como se escrevem as palavras.

Nesta perspectiva, o erro infantil não deve servir apenas para avaliação e condenação do aluno. Ele é uma boa pista para se descobrir como a sua inteligência está se desenvolvendo. Quando o adulto despreza os erros infantis, ele rebaixa a auto-estima da criança e, mais grave ainda, faz com que ela deixe de se esforçar, de buscar refletir.

O erro construtivo é compreendido através da teoria construtivista, que afirma que o conhecimento é fruto da interação do sujeito com o seu meio, na qual este sujeito é ativo nesta construção. O conhecimento não é apenas a cópia de objetos percebidos ou discursos ouvidos, nem é pensado o desenvolvimento como meramente o desenvolvimento inscrito nos genes.

Para Piaget, o desenvolvimento da inteligência tem como ponto essencial as regulações provenientes de situações perturbadoras. Por isso, a importância do erro na aprendizagem e no desenvolvimento.

De acordo com Lino de Macedo (1994), o professor deve se questionar se atividades de jogo simbólico, dramatização, linguagem, memória, imagem mental e desenho são propiciadas às crianças. O professor deve oferecer materiais que facilitam a atividade de seriação, classificação, enumeração e correspondência, jogos que desenvolvam noções de causalidade, estimular a pesquisa de materiais, fazer perguntas ao invés de dar as soluções, estimular as crianças a pesquisar e a formular novas perguntas. As crianças devem ter muitas atividades em grupo em que possam brincar, falar, discutir e resolver problemas. No entanto, Macedo adverte: “defender a atividade espontânea da criança, a vida em grupo, a manipulação e a experimentação com materiais, não significa que o professor deva ser permissivo e passivo diante dela.” (Macedo, 1994, p. 131).

1.2- Algumas contribuições de Vigotski

Para Vigotski (1989), o papel do outro é fundamental no desenvolvimento da criança. O aprendizado começa muito antes dela freqüentar a escola e, por isso, o professor deve levar em conta a sua experiência prévia. Para o autor, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde que a criança nasce.

Ao estudar as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, Vigotski determina dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível, denominado de *nível de desenvolvimento real*, é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p. 95 e 96), ou seja, é o nível medido pelos testes de inteligência, que demonstra o que a criança consegue fazer sozinha, sem nenhum auxílio.

O *nível de desenvolvimento potencial* se dá quando a criança consegue resolver algum problema com a ajuda de alguma pista ou com a colaboração de outras crianças. Em geral, sua solução, nesses casos, não é considerada como indicativo de seu desenvolvimento mental. Mas, para Vigotski, o que a criança consegue fazer com ajuda do outro é um indicativo mais importante do que o que ela consegue fazer sozinha.

De acordo com o autor, a criança aprende na interação com o outro. Sobre o seu conceito de zona de desenvolvimento proximal:

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (p. 97)

Em outras palavras, *zona de desenvolvimento proximal* é o caminho que a criança percorre entre fazer alguma coisa com ajuda e começar a fazer sozinha. Por isso, é importante para determinar o estado de desenvolvimento mental das crianças.

É na zona de desenvolvimento proximal que ocorrem as aprendizagens. A interferência do outro nem sempre é uma “ajuda” propriamente dita, mas, muitas vezes, é um problema, uma questão. A aprendizagem é o que provoca a mudança na criança, é o que gera o desenvolvimento.

Diferentemente de Piaget, Vigotski não descreve estágios ou fases de desenvolvimento. Ele não pensa em um desenvolvimento linear e contínuo, mas numa série de processos acontecendo ao mesmo tempo. Para ele, a imitação tem papel importante no desenvolvimento. A criança só consegue imitar o que está na sua zona de desenvolvimento proximal. O que ela imita hoje será o que em breve ela conseguirá fazer sozinha. Desta forma, a troca, o contato com o outro, a interação, é fundamental no desenvolvimento da criança.

“Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (p. 103)

Pensando na importância desta interação social estudada por Vigotski, devem os professores promover situações em que as crianças troquem, brinquem juntas, dialoguem, trabalhem juntas, favorecendo essas trocas e o desenvolvimento das crianças.

Vigotski também pensa o papel do brinquedo no desenvolvimento. Segundo ele, a criança satisfaz algumas necessidades no brinquedo. Nele, ela cria uma situação imaginária. Não existem brinquedos sem regras. Embora nem sempre tenham regras estabelecidas inicialmente, a situação imaginária de qualquer brinquedo implica em regras de comportamento. Quando a criança brinca de mãe e filha com as bonecas, age de acordo com as regras de comportamento que acredita que uma

mãe deve ter. Estas regras têm origem na própria situação imaginária em que o brinquedo está imerso. Por outro lado, “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária”. (p. 112).

Vigotski afirma que é muito grande a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança. Quando a criança vê um objeto, este lhe diz o que ela tem que fazer com ele. Por exemplo, uma campainha solicita que ela a toque. No brinquedo, os objetos perdem esta força, ou seja, a criança começa a agir independente do que ela vê. Desta forma, uma vassoura pode se transformar num cavalinho. “A ação regida por regras começa a ser determinada por idéias e não pelos objetos”. (p. 115)

O autor destaca que, desde muito cedo, surge na vida da criança a “percepção dos objetos reais”, isto é, ao observar um objeto, a criança não percebe somente as cores e as formas, mas principalmente o seu significado. Por exemplo, ao ver um relógio, o homem não vê apenas uma coisa redonda com dois ponteiros, mas algo que serve para ver as horas, distinguindo-o de alguma outra coisa.

“Para a criança, o objeto é dominante na razão objeto/significado, e o significado subordina-se a ele. No momento crucial em que, por exemplo, um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/objeto.”
(p. 116)

No entanto, as propriedades das coisas como tais continuam a ter significado. E é por isso que um cabo de vassoura, e não um cartão postal, por exemplo, pode ser um cavalo para a criança. Por conta desta falta de substituição livre, em que qualquer objeto poderia se transformar de acordo com a decisão da criança, é que o brinquedo, e não a simbolização, é a atividade da criança. No brinquedo, a criança opera

com significados e ações desvinculados dos objetos, mas também inclui ações e objetos reais.

Desta forma, o professor deve separar em seu planejamento um espaço privilegiado para a brincadeira. Nesses momentos, pode simplesmente observar as crianças, como elas se relacionam entre si e com os objetos. Em outras horas, pode interagir com elas, fazendo parte das brincadeiras e ampliando o repertório das crianças.

Quando pensa sobre a aquisição da linguagem, Vigotski diz:

“A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna.” (p. 102)

Em outras palavras, a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas condensa e contém o mundo, construindo a realidade à medida que lhe dá significado.

O autor aprofunda as reflexões sobre a linguagem no artigo “Pensamento e Palavra” (VIGOTSKI, 1991). Para ele, pensamento e palavra não são ligados por um elo primário. É também equivocado considerar o pensamento e a fala como dois processos independentes, que se cruzam em alguns momentos e influenciam mecanicamente um ao outro. Ambos surgem independentemente e vão se entrecruzando enquanto o sujeito se desenvolve.

Os significados das palavras são dinâmicos e vão se modificando na medida em que a criança se desenvolve. Assim, a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica. O pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que ele passa a existir.

Na aquisição da linguagem, há uma diferença entre os movimentos nas esferas fonética e semântica. Na esfera fonética, quando a criança começa a dominar a fala exterior, começa falando apenas uma palavra,

depois passa para duas ou três e progressivamente evolui até construir frases completas e coerentes.

Por outro lado, na esfera semântica, quando a criança fala apenas uma palavra, esta significa uma idéia inteira. Gradativamente, a criança vai aprendendo a dominar os significados das palavras isoladamente, ou seja, a dividir o seu pensamento. Isso reflete o pensamento da criança que, por ser um todo indistinto, consegue encontrar expressão numa só palavra. “À medida que o seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra”. (p. 109). O pensamento passa por muitas mudanças e transformações até se transformar em fala.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, Vigotski afirma que ela existe muito antes de a criança aprender a falar. O bebê se comunica a partir do choro e das expressões corporais.

Desta forma, no início, existe um pensamento pré-verbal, que evolui sem estar relacionado às manifestações de linguagem. Por outro lado, a linguagem no início é pré-intelectual, manifestada por balbucios e gestos. Aproximadamente aos dois anos de idade, pensamento e linguagem se cruzam. Então, o pensamento torna-se verbal, e a fala, intelectual.

A fala permite que a criança controle o ambiente, produzindo com ele novas relações. A partir daí, ela começa a controlar o próprio comportamento através da fala. Postas diante de um problema, a criança não apenas age para atingir seu objetivo, mas também fala. Sua fala aumenta de intensidade toda vez que encontra maior dificuldade na resolução, e a tentativa de bloqueá-la leva a uma “paralisação” da criança. Parece ser natural e necessário para a criança falar enquanto age. Assim, através da fala, as crianças se tornam sujeitos e objetos de seu próprio comportamento.

Vigotski difere de Piaget na concepção do conceito de fala egocêntrica:

“A fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto na forma externa está incluída a fala comunicativa.” (2007, p. 15)

Resumindo, a fala surge como necessidade de comunicação e passa a funcionar como organizadora do pensamento, primeiramente na forma da fala egocêntrica para, depois, se transformar na fala interior.

Entre os dois e três anos, a criança está em pleno processo de aquisição da linguagem oral. Por isso, de acordo com as concepções de Vigotski apresentadas aqui, é fundamental que o professor dessa faixa etária utilize muito a linguagem corporal, fazendo gestos e movimentos. Ao falar com as crianças, o professor deve fazer uso da língua corretamente e valer-se de diversas entonações. Ao mesmo tempo, o professor deve criar situações em que as crianças interajam entre si, conversem, argumentem, exponham suas dúvidas e idéias.

CAPÍTULO 2 – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO

2.1- Introdução

Na história, consta que as primeiras instituições que abrigavam crianças pequenas tinham o objetivo apenas de cuidar delas enquanto as mães tinham que trabalhar.

No Brasil, a Educação Infantil vem se tornando cada vez mais importante. Além de ter sido definida na Constituição Federal de 1988 como garantia do cidadão a ser implementada pelo Estado, sob a forma de creche e pré-escola, vem crescendo, também, a produção de estudos sobre a educação de crianças pequenas.

A função da creche como prestadora de cuidados básicos de higiene e alimentação começou a ser questionada, passando a ser vista, também, como local de produção de cultura.

Desta forma, estudar o papel do professor na educação de crianças de dois e três anos é muito importante. Se não cabe ao professor apenas cuidar da criança, qual é, então, o seu papel?

Embora ainda no Brasil sejam poucas as produções intelectuais com esse foco, no âmbito internacional, duas experiências são muito relevantes em suas contribuições para a reflexão sobre a Educação Infantil e o papel do professor: a experiência de Reggio Emilia (GANDINI & FORMAN, 1999) e a de Lóczy (FALK, 2004).

2.2- A experiência de Reggio Emilia

Reggio Emilia é uma cidade italiana, cujo sistema de Educação Infantil é reconhecido como um dos melhores do mundo. Nesta abordagem, as crianças são *protagonistas* ativas e competentes da educação: “Buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias”. (GANDINI & FORMAN, 1999. p. 160)

Esta visão da criança como ser histórico e cultural leva a um papel peculiar do professor, que, às vezes trabalha “dentro” do grupo de crianças e, eventualmente, “apenas em volta” delas. O professor procura observar e conhecê-las, proporciona ocasiões e intervém em momentos difíceis. Age como ouvinte e observador. É o organizador e estimulador de oportunidades.

Para isso, o professor precisa estar muito atento às linguagens das crianças, de forma a poder captar uma idéia e lançá-la de volta, tornando o jogo mais interessante.

“O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir os outros, leva em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso” (P. 161)

Na abordagem de Reggio Emilia, o professor orienta a aprendizagem. Em alguns momentos, promove rodas em que anota as idéias das crianças e depois as lê, proporcionando situações de reflexão e o surgimento de novas descobertas. “Em outros momentos, o professor

deve sentar-se e ouvir, observar comentários instigantes ou plenos de *insight*, depois repetir ou esclarecê-los para ajudar as crianças a manterem sua fala ou atividade.” (p.162). Assim, com a ajuda do professor, a dúvida ou observação de uma criança permite que as outras também explorem possibilidades que ainda não tenham pensado.

Os professores também agem na comunicação com os pais, falando sobre os projetos desenvolvidos e estimulando-os a participar.

“Durante todo o projeto, os professores agem como ‘memória’ do grupo e discutem com as crianças os resultados da documentação, permitindo que elas revisitem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos de outros, suas percepções e observações, suas reflexões, e então os reconstruam e reinterpretem de formas mais profundas. Ao reviverem os momentos passados através de fotografias e gravações em fita, as crianças são profundamente reforçadas e validadas por seus esforços e recebem incentivo à sua memória, o que é fundamental nesta idade.” (p.163)

Os professores se interessam pelas atividades das crianças e estão sempre prestando atenção em suas ações. Acreditam que quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas e questões que desejarão investigar. Desta forma, o papel do professor é ajudá-las a descobrir seus próprios problemas e questões.

Uma dificuldade encontrada pelos professores de Reggio Emilia é saber como e quando interferir, pois isso depende de uma análise constante e sistemática do pensamento das crianças. Ele não deve intervir muito, mas também não deve deixar um momento importante passar. Esse limite é tênue e nem sempre é fácil.

Em Reggio Emilia, há, também, uma troca constante entre os profissionais da escola, seja de maneira formal ou informal. Os professores são encorajados a compartilhar sua experiência, sejam os êxitos ou os fracassos, as dificuldades. “O prazer dos professores com a

equipe de trabalho e a aceitação de diferenças de opinião oferecem um modelo para as crianças e pais.” (p. 168).

O professor oferece diversas oportunidades de ação às crianças e é compreensível quando alguma não está pronta para participar de uma atividade focalizada. Quando ocorre de uma criança ter dificuldade para iniciar sua ação, depois de oferecer várias oportunidades, o professor simplesmente a acolhe, abaixando-se, beija-a, falando com ela gentilmente.

Em Reggio Emilia, o professor sempre permanece com um grupo de crianças por três anos e sempre trabalha com uma co-professora. Em dupla, as professoras se relacionam e trocam experiências com todo o resto da equipe da escola.

Em sua interação com as crianças, os professores buscam promover seu bem-estar e encorajar a aprendizagem em todos os domínios ao mesmo tempo, tais como, o cognitivo, o físico-motor, o social e o afetivo. O trabalho do professor é direcionado para provocar oportunidades de crescimento das crianças, escutando suas palavras e compartilhando com o grupo para estimular e estender a discussão e a atividade conjunta.

Resumindo, o professor é um guia do aprendizado. Além de preparar o ambiente, promover situações em que as crianças se desenvolvam e aprendam, o professor também pesquisa sistematicamente o trabalho diário em sala de aula. Ele é, acima de tudo, ouvinte e observador.

2.3- A experiência de Lóczy

O Instituto Lóczy, que leva o nome de sua fundadora Emmi Pikler, foi fundado em Budapeste, capital da Hungria, em 1946, para acolher crianças órfãs. “Modelo Lóczy” é como, hoje em dia, suas concepções

pedagógicas, sua organização e seu funcionamento são citados na literatura (FALK, 2004).

Emmi Pikler era médica. Em seu trabalho em hospitais, ao cuidar de crianças doentes, Pikler já apresentava uma visão de cuidado diferente da usual na época (anos 20). Ao trabalhar num hospital de bairro, Pikler observou a estatística de acidentes com crianças, que a fez formular a hipótese de que a criança que pode mover-se com mais liberdade e sem restrições é mais prudente e se acidenta menos, enquanto as mais protegidas e que se movem com mais limitações, se acidentam mais, pois lhe faltam experiências que proporcionem o conhecimento do próprio corpo.

Desta forma, começou a observar o tratamento dados aos bebês e percebeu que não havia grande diferença entre as classes sociais. Os bebês costumavam ficar em berços durante meses, depois eram colocados na posição sentada, depois eram colocados em pé e ensinados a andar colocando seus pés, um na frente do outro. Algumas famílias também promoviam atividades de “exercícios diários” para os bebês, como agachar, levantar, esticar braços e pernas, etc.

Emmi Pikler não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para se desenvolver. “Não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto” (FALK, 2004. p. 13), nem que as intervenções feitas pelos adultos pudessem acelerar seu desenvolvimento. Mesmo se acelerasse, isso não traria nenhum benefício para a criança.

Então, Pikler e seu marido resolveram deixar que seu filho se desenvolvesse de acordo com seu próprio ritmo, garantindo que ele tivesse possibilidades de iniciativas autônomas, de movimento livre e de jogo independente. Eles não o colocavam em posições em que não podia sair sozinho, nem faziam exercícios motores. Ao invés disso, proporcionavam condições para que passasse os dias com tranquilidade

e equilíbrio, além de espaços e lugares necessários para sua liberdade de movimentos. Colocavam roupas que facilitavam os movimentos, brinquedos que ofereciam experiências adequadas e que pudessem ser utilizados com independência. Sua hipótese era de que as crianças que seguissem seu próprio ritmo de desenvolvimento seriam capazes de aprender tudo melhor que aquela que foi “guiada” por um adulto.

O desenvolvimento do filho confirmou a hipótese de Pikler. Ela e o marido aprenderam a ter confiança na capacidade de desenvolvimento de seus filhos, e não intervir diretamente nas brincadeiras e nos movimentos das crianças, não ensinando nada e não impondo exercícios motores. A hora das refeições, a troca de fraldas, o momento de vestir, eram os melhores momentos de estarem juntos de maneira regular. Nessas atividades, os pais não tinham pressa, prestavam atenção em todas as reações das crianças e desfrutavam daquele momento.

Assim, “Emmi Pikler pôde constatar que as crianças eram, em geral, alegres, curiosas, vivas e ativas, que se desenvolviam harmoniosamente e que tinham boas relações com seus pais e com seu entorno” (p. 15). Os pais também ficavam satisfeitos, pois podiam orientar o interesse dos filhos com liberdade, e estar, ao mesmo tempo, sempre ao alcance deles.

Em 1946, ao organizar e dirigir o orfanato da rua Lóczy, Pikler resolveu provar o seu sistema de educação e fazer observações a longo prazo sobre o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

O primeiro desafio que encontrou foi a formação dos profissionais. Foi preciso ensinar as jovens que lá trabalhavam a trocar as fraldas das crianças, dar banho e vesti-las sem ter pressa, demonstrando carinho e ficando atenta aos seus sinais, além de conversar com as crianças ao atendê-las.

As educadoras se ocupavam com o cuidado dos bebês, mas não era só isso. Quando os bebês estavam acordados, ficavam sempre rodeados de objetos, de modo que pudessem brincar de maneira

autônoma, sem ajuda ou intervenção dos adultos. Nunca eram estimulados a fazer movimentos mais complexos do que os que já eram capazes de fazer. As educadoras acompanhavam e observavam as tentativas e manifestações das crianças. A relação entre criança e adulto era estabelecida no “cuidar”. Isto é, nos momentos em que as educadoras se dedicavam ao cuidado das crianças, estas ganhavam confiança e um ambiente alegre e de intimidade era estabelecido entre elas.

As educadoras “perceberam o caráter inseparável da atividade independente da criança e a possibilidade de cuidar dela de forma adequada” (p. 21) Por outro lado, a não intervenção direta nos movimentos das crianças não significava abandoná-las. “Algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida” (p. 22).

Em resumo, o papel do educador seria o de garantir um ambiente e circunstâncias que favorecessem a ação autônoma da criança, deixando que ela pudesse conhecer o mundo e a si própria. As educadoras de Lóczy eram ensinadas a observar as crianças, a compreender o que seu corpo diz, a falar com as crianças tudo o que iriam fazer (por menor que as crianças fossem), a ficar atentas às reações das crianças e a manter um registro escrito sobre tudo que acontecia com elas, não só a respeito dos cuidados, mas tudo que ela podia observar de seu comportamento.

Desta forma, o orfanato de Lóczy começou com algo absolutamente novo e, até hoje, continua tendo um caráter de centro experimental.

No Brasil, faltam relatos e reflexões sobre o papel do professor de crianças pequenas. A partir das experiências acima resumidas, podemos refletir sobre o papel do professor na realidade brasileira, ampliando e enriquecendo essa discussão.

2.4 – Algumas reflexões sobre o binômio educar e cuidar

Apesar de o binômio educar/cuidar ser, em geral, compreendido como um processo único, também sugere uma dicotomia, uma separação entre os dois termos. Esta dicotomia alimenta práticas freqüentes nas instituições de Educação Infantil, onde cabe à professora ensinar, realizar atividades pedagógicas, e à auxiliar, cuidar. Em outras palavras, na cisão entre educar e cuidar, nota-se que há também uma hierarquização do trabalho, onde o educar (a mente) está em primeiro plano, e o cuidar (do corpo), em segundo. Esta dualidade representa outras tantas presentes na sociedade ocidental, como ser humano/ natureza, razão/emoção.

Na Educação Infantil, o conceito cuidar está historicamente vinculado ao corpo. Na sociedade brasileira, que até hoje tem marcas profundas da escravidão, o cuidado quase sempre foi delegado a quem tinha menor instrução. Quem não tinha formação, quem não aprendeu a fazer outra coisa, é quem cuida. Assim, o ato de cuidar aparece como uma tarefa menor, sem prestígio. Antigamente, quem realizava o trabalho de cuidar do corpo eram as escravas e, na sociedade atual, as mulheres de classes populares. Ao longo da história, o papel das mulheres sempre esteve relacionado à emoção e à natureza. Desta forma, cuidar das pessoas cabe a elas, enquanto os homens, ligados à razão, cuidam das coisas.

No artigo de Nascimento (2005), ao entrevistarem profissionais de Educação, as autoras percebem o discurso de que a professora se esforçou muito para estudar e se formar. Por isso, quando chega à escola e tem que cuidar, ela se sente desvalorizada, pois estudou para continuar fazendo o que sempre fez.

“O curioso é que justamente os professores que tiveram a oportunidade de estudar e sabem da importância do cuidado no desenvolvimento da

criança se recusam a exercer esse papel e as pessoas que não têm formação exercem o papel de cuidar” (p. 58).

O cuidado está na essência do ser humano, pois, desde o nascimento até a sua morte, não há homem sem cuidado. Entendemos cuidado como além dos hábitos de higiene e saúde. Por isso, cuidar não é específico da Educação Infantil e não é possível educar, seja em qualquer esfera, sem que também se cuide.

Na sociedade em que vivemos, onde não temos cuidado com a natureza, com os animais, com nós mesmos, como vamos aprender a ter cuidado?

Tiriba (2005) aponta:

“O cuidado exige um tempo que não é o tempo do mercado, dos negócios(...) O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. Para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidado, o que exige proximidade, tempo, entrega”(p. 82 e 83).

Se mudarmos a palavra “cuidado” para “ser professor na Educação Infantil”, a reflexão apresentada pela autora não teria o mesmo sentido? Então, dá para separar cuidado de educação?

Ao refletir sobre o lugar do cuidado, Guimarães (2008) amplia o seu conceito para além da instrumentalização e das práticas de higienização. Cuidado é atenção e escuta da criança. Cuidar não envolve apenas uma habilidade técnica, mas uma atenção, reflexão, contato com o outro. Cuidar é criar um ambiente de atenção, escuta e disponibilidade.

“Qualifico o cuidado como função fundamental da creche na vida dos bebês e crianças pequenas(...). Cuidado na perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e existencial do ser humano é um caminho central na concretização da creche como espaço de vida. O

cuidado propicia a reinvenção da educação, fortalecendo o sentido de acompanhar o outro, ampliando suas experiências no mundo. Permite que as crianças e suas expressões ganhem destaque” (p. 50)

O conceito de cuidar acima discutido é o mesmo que encontramos nas experiências de Lóczy e Reggio Emilia e será adotado no presente trabalho para embasar as reflexões sobre o papel do professor nas classes de crianças entre dois e três anos.

CAPÍTULO 3 – CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA

2.1- Introdução

Trabalho numa escola na Zona Sul do Rio de Janeiro, que se denomina construtivista e que embasa suas práticas na teoria de Jean Piaget. Eu já havia trabalhado nesta escola como professora auxiliar e tinha feito diversos estágios. Além disso, estudei lá e sou filha de ex-professora. Então, tenho suas práticas pedagógicas guardadas na minha memória de estudante, do ponto de vista não só de professora como também de aluna.

Nesta escola, o papel do professor é promover o aprendizado cognitivo, social e afetivo da criança, preparando o ambiente e oferecendo-lhe situações em que possa desenvolver sua inteligência. O professor não transmite o conhecimento nem tem todo o saber, mas aprende junto com a criança, cria situações e propõe desafios, de modo a auxiliar a criança na construção do conhecimento.

Assim que fui contratada, a orientação pedagógica me pediu que fizesse o planejamento do primeiro bimestre, com objetivos e procedimentos que eu iria tomar para que as crianças alcançassem os objetivos estipulados. No momento inicial, já comecei a refletir sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e quais atitudes eu gostaria de ter.

Neste capítulo, pretendo compartilhar a minha vivência como professora em classe de crianças entre dois e três anos no ano de 2008, dialogando com os autores e as experiências apresentadas nos capítulos anteriores.

2.2 – Reflexão sobre a estruturação da rotina e sobre algumas situações vividas

Na prática em sala e na organização da rotina, tenho buscado proporcionar situações de aprendizagem aos meus alunos, oportunidades em que possam se desenvolver e aprender. Os espaços são sempre planejados e previamente preparados. Procuo também oferecer diversas possibilidades de exploração destes espaços, individualmente e em grupo, não sendo necessário que a turma fique toda junta, ou que todos façam a mesma coisa.

Acredito que o planejamento é muito importante, pois norteia a prática, auxilia o professor a buscar os objetivos traçados. Na escola, é exigido um planejamento bem amarrado, pois a escola tem muitas turmas e funciona com escalas para o uso dos ambientes comuns.

Ao mesmo tempo, busco oferecer mais de uma alternativa para a criança. Quando vamos brincar na quadra, levo giz para quem quer desenhar no chão e brinco de esconder atrás das árvores para os que querem mais movimento. Procuo, também, ter uma postura de observação e respeito às vontades das crianças.

Certo dia, fomos para o local chamado pela escola de Quioscão, onde tem um grande espaço aberto, mas nenhum brinquedo ou estímulo. Minha proposta para as crianças era apresentar brincadeiras com regras, começando com “Meus Pintinhos Venham Cá”. Quando chegamos ao local, as crianças começaram a correr em círculos, dando várias risadas. Eu tentava chamá-las para a brincadeira, mas em vão. Elas não pareciam interessadas. Depois de muitas tentativas, desisti e resolvi entrar na brincadeira delas. Comecei a correr junto e, então, disse que ia pegar as crianças que estavam correndo. Elas correram de mim, e algumas se esconderam atrás de uma muretinha. Assim, diversas possibilidades da brincadeira de “pega-pega” foram acontecendo, e eu esqueci dos pintinhos...

Na escola existe um ambiente de Jogo Simbólico, em que as crianças podem brincar de casinha, alimentar as bonecas, colocá-las para dormir, etc. Em geral, no planejamento, escolho que aspecto pretendo priorizar naquele dia. Por exemplo, brincar de fazer comidinha ou de fazer compras no supermercado. Então, retiro os outros materiais do ambiente (as ferramentas, os chapéus e outros utensílios), pois acredito que, quando há muitos objetos, as crianças ficam perdidas e acabam jogando os brinquedos no chão, não focando na brincadeira. Na hora da atividade, brinco com eles. Procuro não “liderar” a proposta, evitando dizer como eles devem agir e o que devem fazer, mas busco participar da brincadeira, brincar junto e, desta forma, dialogar com os significados que as crianças vão construindo ao brincar.

O Jogo Simbólico é um momento muito importante no desenvolvimento da linguagem e da socialização. Por isso, é um momento muito valorizado em meu planejamento semanal, sendo reservado ao menos uma oportunidade por dia para brincar neste espaço.

Notei que as crianças da turma, principalmente as meninas, estavam muito interessadas em brincadeiras de mãe e filha, em que uma age como sendo mãe da outra. Ao observar, percebi que a Joana² e a Maria estavam entretidas nesta brincadeira, que começou com a negociação de quem seria a filha. A primeira logo falou que queria ser a mãe, mas a segunda perguntou que, se ela fosse a filha, quem seria o irmão? Maria, que tem um irmão mais velho, procurou inserir o seu papel na brincadeira. Então, a Joana, já exercendo seu papel de “mãe” determinou: “Será esse boneco aqui, pronto!”, disse escolhendo um boneco, colocando-o no colo da amiga, sem deixá-la opinar sobre o assunto. Assim, elas permaneceram no Jogo Simbólico. Andaram com o cavalinho de madeira, e a mãe sempre permanecia na frente. A mãe alimentou os filhos, brincaram de ir ao teatro. Quando comuniquei à

turma que estava na hora de arrumar o espaço, as duas não se despiram dos papéis, e a “mãe” continuava falando para filha: “Guarda essa boneca! Coloca os pratinhos!”. E assim continuou na roda na sala de aula: “Filha, vem sentar no meu colo!”.

Ao observar a brincadeira das meninas, me lembrei da fala de Vigotski sobre brincadeiras que vimos no primeiro capítulo. O autor diz que, mesmo nas brincadeiras em que as crianças estão imaginando, elas seguem algumas regras. No caso, cada criança obedecia às regras de comportamento que uma mãe e uma filha deveriam ter. Cabia à mãe, além de cuidar da filha, controlá-la, dar ordens que deveriam ser executadas. Além disso, a brincadeira constitui a criança, é uma maneira de elas estarem juntas e se relacionarem. Por isso, extrapola o planejamento. As crianças não brincam somente nos momentos do dia que separamos para isso, mas o tempo inteiro.

Muitas vezes, as crianças me surpreendem encontrando novos caminhos não previstos por mim inicialmente. Um dia, enquanto o grupo estava no Jogo Simbólico brincando de “casinha”, dando banho nas bonecas e fazendo comidinha, João pegou uma vassourinha e segurou como uma guitarra, imitando, com a boca, os sons de guitarra e, depois, cantando músicas enquanto fingia tocar sua guitarra. Os outros meninos adoraram a idéia! Cada um pegou sua vassoura e começaram a andar atrás do João, fingindo tocar guitarras e imitando os sons e gestos que ele estava fazendo.

Neste episódio, podemos nos remeter a alguns conceitos de Vigotski. O primeiro é o da imaginação. A escolha do objeto para representar a guitarra não foi à toa. Um cabo de vassoura pode ser uma guitarra, mas não um copo ou um chapéu. Enquanto a criança desvincula o objeto de seu significado, atribuindo-lhe outro, qualquer objeto não pode representar qualquer coisa.

² Os nomes utilizados em todo o trabalho são fictícios, com objetivo de preservar a identidade das crianças.

Outro conceito é o da imitação. Talvez, os outros meninos nunca tivessem a idéia de fazer da vassoura uma guitarra, mas, ao imitar o João, ampliaram suas possibilidades de brincadeira. No dia seguinte, o Gustavo continuou a brincadeira. Subiu na cadeira e fingiu estar tocando guitarra para o público, como num show.

Minhas crianças gostavam muito de brincadeiras com regras, como “Meus Pintinhos Venham Cá” e “Corre Cutia”. Um dia, me propus a ensinar “Mamãe posso ir?”. Devido à idade das crianças, optei por modificar um pouco a regra e, ao invés de cada criança perguntar à “mãe” se podia ir e quantos passos, todos os alunos o faziam juntos. Eu fiquei no papel de mãe e a Joyce, minha auxiliar, ajudava as crianças no papel de “filhos”. Aos poucos, fui dando as direções: “2 passos de formiguinha”, “1 passo de elefante”, “3 passos de elefante”. As crianças se preocuparam menos com a quantidade de passos (o que já era esperado por mim quando propus a brincadeira), focando no tamanho do passo (pequeno, no caso de formiga e grande, quando era um elefante). De repente, antes que eu pudesse responder ao “Quantos passos?”, Vanessa, que adora liderar as brincadeiras do grupo, respondeu: “10 passos de tigre!”. Então, todos começaram a dar passos alegremente imitando tigres. Outras crianças continuaram a iniciativa de Vanessa: “5 passos de tartaruga!”, “2 passos de coelho!”, “7 passos de sapo!”

Este episódio nos remete à idéia de Vigotski apresentada no capítulo anterior de que as brincadeiras das crianças sempre contêm regras e elementos de fantasia e imaginação. Neste caso, a brincadeira era essencialmente de regra, mas a fantasia a permeou todo o tempo, desde o início, quando as crianças seguiam fielmente às regras, com seu ápice, quando elas subverteram as regras e inventaram sua própria forma de brincar.

Não hesito em mudar o que planejei quando percebo que a atividade não interessou ou quando uma outra coisa despertou o

interesse do grupo mais do que aquilo que eu havia pensado inicialmente.

Outro dia, enrolei jornal formando umas varetas para, depois de pintadas, fazer varas de pescar com barbante e brincar com as crianças de ir ao rio da escola pegar peixes. Ao chegar ao rio, as crianças nem quiseram saber de pescar. Uma delas começou a fingir que a vara era uma varinha de condão, e ela era uma feiticeira que podia enfeitiçar os amigos, transformando-os em vários animais. Entrei na brincadeira, inventando outros animais e fingindo ter sido transformada junto com as crianças. A brincadeira e a imaginação rolaram soltas!

Ao longo da rotina diária, tento proporcionar momentos e situações em que as crianças desenvolvam sua autonomia e aumentem sua capacidade de escolha. A sala de dramatização, assim como o Jogo Simbólico, também tem muitos elementos a serem explorados ao mesmo tempo. Por isso, antes de irmos para lá, fazemos uma roda em que as crianças vão escolher com o que querem brincar (fantasias, fantoches, bichos, acessórios, filós, fantoches de madeira, chapéus, etc). Fazemos isso de diversas maneiras: várias formas de sorteio ou votação. Nestes momentos, me identifico com o relato de Madalena Freire (2007), quando a autora diz que o papel da professora é o de “organizadora” e não de “dona” de suas atividades.

Desta forma, procuro focar a atenção da aprendizagem no aluno, e não em mim. Busco refletir sobre as atitudes que eu tenho, observar meu aluno e interagir com ele. Ao estudar sobre o papel do professor, tento refletir sobre minha prática para aprimorá-la.

Tardos e Szanto em seu artigo “O que é autonomia na primeira infância?” (2004)³, entendem a criança como ativa por si própria e competente, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. Por isso, as condições que a rodeiam, no sentido amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências. A

observação que o adulto faz da criança é o fundamento de sua autonomia. A criança não brinca, ela vive, intensamente, envolvendo todas as suas funções em cada ato realizado, esgotando todas suas possibilidades.

“Para que a vida ativa de uma criança seja satisfatória para ela e seu educador é necessário que haja dois fatores fundamentais: que a criança tenha liberdade de movimentos e que tenha alguma coisa com que ocupar-se, relacionado com o seu desenvolvimento” (p. 38)

Desta forma, volto a falar da importância da organização da rotina de dos espaços.

Os momentos em que a criança brinca sozinha, num local adequado, conhecido por ela, e que lhe dê oportunidade de movimento, com brinquedos estimulantes, são tão importantes quanto aqueles em que ela passa na companhia dos adultos. Se estes puderem observar as crianças nestes momentos, terão uma satisfação muito grande.

No entanto, estar sozinha não significa estar abandonada. Quando a criança percebe que tem um adulto por perto, disponível para resolver algum problema, para acolhê-la, se sente segura e pode ficar brincando sozinha por muito tempo. Assim, pode seguir seu próprio ritmo e curiosidade, sem que alguém esteja lhe ensinando algo.

Ter liberdade de movimento é fundamental para que a criança possa descobrir, experimentar, aperfeiçoar e viver cada fase de seu desenvolvimento. Novamente, notamos a importância de oferecer um espaço adaptado aos seus movimentos, uma roupa que não lhe atrapalhe, um chão sólido e brinquedos que a motivem, refletindo o respeito do adulto pela atividade autônoma da criança.

O chamado Pátio de Terra é um local da escola privilegiado para esta faixa etária. Nele, há diversos tipos de escorregas, com escadas e

³ O texto citado se refere à experiência de Lóczy e está presente no seguinte livro: FALK J. (org.) Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

escorregadores diferentes, além de areia e brinquedos como baldes, pás e caminhões para as crianças utilizarem a areia.

Quando estamos no Pátio, procuro alternar momentos em que entro na brincadeira das crianças e outros em que as observo. Observar não significa que eu não faça nada. Nesta faixa etária, são comuns os conflitos e disputas por objetos, que acabam em arranhões e mordidas. Nestes momentos, intervenho, conversando com as crianças. Além disso, mesmo fora de situações de conflito, busco mostrar para eles que estou vendo que o que estão fazendo.

Logo no início do ano, Jorge caiu do escorrega e machucou a boca. Por isso, ficou receoso e, por um tempo, não procurou mais este brinquedo. Eu o estimulava, mas sem insistir muito e aceitando sua posição. Um dia, ele estava brincando com os outros meninos, e todos subiram num escorrega pequeno que cabem umas quatro ou cinco crianças juntas. Eles ficaram lá brincando. Na hora de descer, todos escorregaram, e Jorge, por último, também desceu do escorrega. Neste momento, mostrei que estava observando e elogiei a coragem dele por descer sozinho do escorrega. Depois deste dia, Jorge voltou a explorar esse tipo de brinquedo.

No Pátio de Terra, as crianças gostam de brincar descalças, para sentir a areia. Combinamos um local para deixar os sapatos. Ao longo do período, as crianças sozinhas, quando sentem vontade, tiram os calçados e os guardam no local combinado.

Pouco depois do início das aulas, as crianças “descobriram” um escorrega que não tem escada, mas sim uma espécie de parede para subir até o escorregador. Os mais velhos não quiseram mais saber de outra coisa: passavam o tempo inteiro “escalando” a parede e descendo do escorrega, que também é o mais alto. Nestes momentos, procuro observar as crianças, ficar atenta para um possível acidente, e mostrar aos outros alunos o que os colegas conseguem fazer, estimulando-os a tentar também.

Paula, que é uma das crianças menores da turma, ao ver os amigos “escalando”, resolveu tentar. Primeiro, colocou os dois pés, mas não conseguiu subir e começou a gritar: “Júlia, Júlia!”. Fui em sua direção e a ajudei, verbalmente: “Coloca este pé aqui, o outro lá” e, também, fisicamente, ajudando-a a sair do lugar. Aos poucos, foi sendo menos necessária a minha ajuda, até que decidi que só iria estimulá-la. Então, eu dizia: “Vai, Paula, você consegue sozinha! Não desiste, eu estou aqui te olhando, sei que você vai conseguir!”. Então, Paula foi tentando, embora continuasse a me chamar, até que conseguiu subir sozinha. Foi uma festa! Depois disso, ela continuava a me chamar toda vez que tentava subir. Mas, ao invés de esperar uma ajuda, ela queria era receber o estímulo e a festa que eu fazia quando ela terminava de subir. Ao relatar esse acontecimento e refletir sobre ele, podemos nos remeter ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigostki.

As rodas de conversa são momentos privilegiados, presentes em nossa rotina diária. Podemos ter rodas de conversas sobre um assunto que estamos trabalhando ou sobre um projeto, onde posso captar e registrar os conhecimentos prévios das crianças, tão importantes para Vigotski. Por exemplo, no mês da Festa Junina, fizemos uma roda em que eu mostrei fotos das crianças na festa do ano passado e contei que a festa estava chegando. Então, iniciamos uma conversa sobre os trajes, as comidas típicas, as danças e as brincadeiras das festas.

Fazemos, também, rodas em que discutimos alguma coisa que aconteceu na escola, como, por exemplo, um galo que apareceu por lá e atraiu a atenção de todos.

Nas rodas de conversa, as crianças exercitam a linguagem oral, que vai se desenvolvendo a cada dia nesta faixa etária. No dia-a-dia, a linguagem corporal muitas vezes prevalece. O corpo é o grande instrumento. Os tapas, os empurrões, os beliscões e as mordidas “falam mais alto” que as palavras. Aos poucos, estas vão sendo cada vez mais utilizadas para expressar sentimentos e emoções.

No entanto, o desenvolvimento oral das crianças não é só pensado nestes momentos de roda, mas sim durante toda a nossa rotina. Quem ouve uma criança de dois e três anos falar, percebe o conceito de erro construtivo apresentado no capítulo anterior. Eu “sabo”, eu “fazi” e outras generalizações que as crianças fazem, tornando regulares os verbos irregulares, demonstram que têm uma hipótese sobre como se organiza nossa língua, e não há dúvida de que é melhor que as crianças falem errado do que tenham receio de falar.

Entretanto, não se pode sacralizar o erro. De uma maneira despretensiosa, sem corrigir as crianças, eu falo de maneira certa, dando o exemplo do português correto.

Trabalham comigo na turma uma professora auxiliar (estagiária de pedagogia) e uma babá (que outras instituições chamam de auxiliar). Cada profissional tem suas funções definidas pela escola, ficando explícito o binômio educar/cuidar.

Ao estudar as contribuições dos autores trazidas no capítulo anterior, comecei a pensar uma maneira de amenizar essa dicotomia, pois percebia algumas conseqüências negativas dela no trabalho cotidiano, quando, por exemplo, as crianças se recusavam a obedecer e a acatar as regras impostas pela Lelê, a babá da turma.

Adotei, desde o início do ano, a atitude de ser, também, responsável pelos “cuidados” do corpo das crianças. Então, levo os alunos ao banheiro, limpo o nariz e troco uma roupa quando necessário. Essa é a forma de mostrar para eles e para a babá que não é possível somente educar, que o cuidado do corpo é, também, muito importante.

Ao mesmo tempo, busquei colocar a Lelê em situações que os alunos achavam que era somente o meu papel. No primeiro dia que pedi para ela sentar na roda e ensinar as crianças a fazer massinha, ela se recusou. Pedi para que a Joyce (estagiária) ficasse na roda com as crianças, e ela, de fora, ia dizendo o que fazer. Já na segunda vez, isso lhe pareceu menos constrangedor. Depois disso, ela também fez suspiro

com as crianças, desenhou com elas, passou a participar das nossas rodas de conversa, mostrando-se mais à vontade.

Minha principal ação diz respeito ao conceito de cuidado trazido por Guimarães (2008) no capítulo anterior, em que cuidar é criar um ambiente de atenção, escuta e disponibilidade para as crianças. Desta forma, compartilhar o planejamento e as minhas reflexões com a Joyce e a Lelê foram fundamentais. Passamos a preparar juntas o ambiente para receber as crianças, pensar juntas os projetos, as ações que faríamos com a turma. Cada texto interessante que lia para a monografia apresentava para elas, mostrando como poderíamos trazer esse conhecimento para nossa prática, pensando o que poderíamos mudar em nossas atitudes.

O resultado foi muito gratificante. A Joyce e a Lelê se envolveram cada vez mais no trabalho, assumindo a responsabilidade tanto pelo cuidado como pelo processo de desenvolvimento das crianças, entendidos de uma maneira global. Além disso, como trabalhamos em equipe, agindo com solidariedade e companheirismo, transmitíamos isso para as crianças, que foram, gradativamente, se tornando um grupo e não apenas um monte de crianças.

2.3- Relato e reflexão acerca do trabalho com Projetos

Na escola em que trabalho, o processo de ensino e aprendizagem acontece em torno de projetos, pois se acredita que, desta forma, o conhecimento é mais significativo para as crianças. Os projetos são escolhidos pela coordenação em parceria com os professores e, em geral, são impulsionados por um livro.

Trabalhamos com um currículo de competências discriminado por áreas de trabalho (social, maturação, grafismo, desenvolvimento lógico-matemático e linguagem). Todas as atividades propostas ao longo do projeto têm objetivo de trabalhar os objetivos presentes em cada área.

No primeiro bimestre de 2008, desenvolvemos o Projeto Transformações Animais, em que observamos a metamorfose do girino. No lançamento do Projeto, tivemos a visita de um sapo (feito de empapelamento), que trouxe de presente para todas as crianças o livro “Eram 10 girinos”⁴. A leitura desse livro impulsionou um projeto transdisciplinar, em que foram trabalhadas todas as áreas de desenvolvimento, mas cujo foco central era o estudo de ciências.

Neste projeto, lemos muitas histórias de sapos. Em todos os livros, além de contar a história, descrevemos cenas, nomeamos personagens, analisamos as ilustrações, juntamente com as crianças. Este é um trabalho importante na formação do leitor, pois a leitura do livro vai muito além do texto. Interpretamos as ilustrações, a forma como a escrita se coloca nas páginas, como a história é estruturada. Podemos fazer isso com crianças bem pequenas, que é o caso dos meus alunos.

Um dos papéis do professor é promover o contato das crianças com a cultura. Como professora, eu agi como mediadora da relação entre as crianças e o livro, um importante objeto de nossa cultura.

Juntamente com a formação do leitor, trabalhamos a função da escrita. Confeccionamos um livro sobre o crescimento de cada criança, do nascimento até hoje em dia. Neste livro, as crianças analisaram suas fotografias de quando eram bebês e fotos atuais, tirando conclusões sobre as mudanças ocorridas. Enquanto falavam, eu escrevia, registrando suas percepções. Assim, as crianças foram percebendo que, quando escrevemos, registramos uma idéia para além do instante da fala, e que isso é importante, pois, quando outras pessoas quiserem ler seu livro, poderão ter acesso às suas idéias.

Além disso, fiz registros de rodas em que as crianças falavam sobre o que achavam que um sapo come, como é uma rã, como estes bichos se locomovem. Essas rodas tinham como objetivo primário descobrir os conhecimentos prévios das crianças, considerados muito

⁴ TARBETT, D. Eram Dez Girinos. São Paulo: Ciranda Cultura, 2006.

importantes por Vigotski. Então, registrei as observações feitas pelas crianças de rãs albinas que ficaram em aquários na sala. Depois, fizemos uma roda em que li para as crianças o que elas falaram antes e depois de conhecer as rãs, promovendo uma discussão sobre a experiência que tínhamos tido. Aqui me remeto ao papel do professor em Reggio Emilia de agir como a “memória do grupo”, que registra as falas das crianças e, depois, as traz de volta, discutindo os resultados da documentação e permitindo que elas revisitem suas percepções e observações para, assim, fazer novas reflexões.

Na minha avaliação, este projeto não teve a adesão esperada por parte das crianças. Girinos e sapos são bichos que elas, em geral, conhecem pouco. O que mais despertou interesse foi a transformação deles próprios, de bebê até o que são hoje.

Talvez, se tivéssemos procurado girinos no rio, cuidado deles na sala, observado se eles realmente viram sapo e como isso acontece, as crianças se interessassem mais. Esse é um importante papel do professor: refletir e avaliar seu trabalho. Essa reflexão que fiz, assim como as hipóteses que formulei (acerca do porquê da não adesão plena das crianças ao projeto) me possibilitaram planejar e executar melhor os projetos seguintes. Além disso, esse episódio mostra a importância do professor ser flexível. Ao perceber o mais interesse das crianças pelo seu desenvolvimento, acabei priorizando esse aspecto no projeto.

No segundo bimestre, desenvolvemos o Projeto 4 F's: Festa Junina, Folclore, Fazenda e Filhotes. O livro que desencadeou o projeto foi “O Dorminhoco”⁵. As crianças se envolveram a cada leitura do livro, pois os animais e o ambiente da fazenda as atraem, além, é claro, do enredo do livro. Elas pareciam não entender o final, em que o cachorro acorda para curtir o dia, e todos os animais dormem, pois passaram a noite acordados por causa do ronco do cão. Fiquei na dúvida se explicava isso para elas, mas notei que não estavam interessadas e nem

⁵ ROSEN, M. Dorminhoco. São Paulo: Brinque-book, 2002.

disponíveis para tal. Será que essa interpretação da história não estava na Zona de Desenvolvimento Proximal delas? Então valeria a pena contar uma história que eles não compreendem o final e apenas dão risadas com as tentativas dos animais de acordar o cão? Não tenho uma resposta definitiva para estes questionamentos, mas pude perceber que a leitura não é válida apenas quando se compreendem todos os vocábulos ou todas as nuances da narrativa.

Ao ouvir a história “O Dorminhoco”, além de despertar o prazer por escutar histórias, as crianças também aprenderam muitas coisas, como, por exemplo, a palavra “cão”, usadas em todo o livro, ao invés de cachorro, ou seja, puderam ampliar o vocabulário.

Ao final do projeto, fizemos um reconto do livro, com apoio das ilustrações. Em roda, eu mostrava as ilustrações, e as crianças contavam o que acontecia naquelas páginas, enquanto eu também fazia o registro. As crianças também inventaram novos nomes para o cão Dorminhoco e pensaram em outras formas dos bichos conseguirem acordá-lo. Além de trabalhar a função da escrita, busquei que as crianças desenvolvessem sua criatividade e imaginação.

Neste projeto, também lemos livros com temas afins, como “A Galinha Ruiva”⁶, outros cujos personagens são animais da fazenda, e, também, algumas lendas folclóricas. Além disso, trouxe para as crianças livros informativos, que não contavam histórias, mas mostravam fotos e descreviam os diversos animais. Desta forma, busquei a ampliação do repertório de gêneros textuais das crianças, o que, sem dúvida, é muito importante na formação do leitor.

Oferecer experiências ricas e diversas é um importante aspecto do papel do professor, como apontado no capítulo anterior.

Fizemos oficinas de culinária, em que fizemos e provamos diversos quitutes típicos de Festa Junina. Essa atividade tinha como objetivo principal o conhecimento de nossa cultura, pois as comidas juninas e seu

⁶ FIUZA, E. A Galinha Ruiva. São Paulo: Moderna, 2006.

paladar fazem parte de nossa identidade. Além disso, as crianças puderam se apropriar de outro gênero textual: as receitas. Ao final, fizemos um livro com as receitas preferidas do grupo.

Nas oficinas, as crianças podiam escolher que receita gostariam de fazer, o que é feito através de uma inscrição na lista de alunos, em que colocamos os nomes em cada receita. Novamente, trabalhamos com a função da escrita. Estas oficinas ocorriam com na forma de integração com as outras turmas, possibilitando que crianças de um ano e meio a três anos e meio interagissem e produzissem juntas. Essa é outra função importante do professor: promover o encontro das crianças. Quando as crianças se relacionam com outras de diferentes idades, suas trocas são mais diversificadas e ricas. Por isso, fizemos diversas integrações entre as turmas. Em alguns momentos minhas crianças eram as mais velhas, mas em outros, eram as mais novas. Assim, foram oferecidas diversas possibilidades e experiências.

Trabalhar com culinária é uma verdadeira delícia! As crianças se envolvem muito, desde a preparação, contando e provando ingredientes, observando as mudanças ocorridas, questionando as etapas da receita, até a experimentação, provando novos sabores e aromas. Certa vez, quando estávamos fazendo o bolo de côco, perguntei, ao final, onde deveríamos colocar o bolo para que ele ficasse pronto: na geladeira ou no forno? Pablo logo respondeu: “No fogão”! Começou, então, uma discussão na turma, cada um dizendo que tinha que colocar num lugar. Até que Luana falou: “No forno, porque quando a minha babá faz bolo lá em casa ele ficaquentinho e na geladeira ele fica geladinho”. Depois de seu argumento, todos concordaram e fomos para a cozinha colocar o bolo no forno.

Assim como Madalena Freire (2007), acredito na importância das descobertas das crianças.

“É fundamental que as crianças tomem consciência do que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de

conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de 'dono da verdade', que chega e disserta sobre o 'corpo e seu funcionamento', mas sim o de quem, por maior experiência e sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, informações do objeto de conhecimento". (p. 45)

Na situação de culinária, busquei que as crianças se questionassem e que chegassem a um acordo. Ao invés de dizer antecipadamente onde deveríamos colocar para assar, propus uma questão para o grupo. Se eles tivessem chegado à conclusão, que do meu ponto de vista seria "incorreta", poderíamos ter colocado o bolo na geladeira e depois veríamos o que tinha acontecido.

No terceiro bimestre, foi desenvolvido o Projeto Circo, em que os alunos puderam conhecer um pouco do mundo circense e dramatizar as diversas situações, representando os personagens do circo. No lançamento do projeto, um palhaço veio à escola e presenteou as crianças com o livro "Tamborim dá o seu espetáculo"⁷. As crianças ficaram entusiasmadas com a possibilidade de procurar o palhaço pela escola. Quando avistaram o palhaço em cima da pedra, as reações foram variadas: algumas queriam falar com ele, outras ficaram com medo e preferiram permanecer com a sua professora ou babá. Ao receber o livro de presente, todas o manusearam com curiosidade e interesse.

O projeto foi inicialmente pensado para durar dois meses. Devido ao grande interesse das crianças pelo tema, as professoras decidiram estendê-lo por mais um mês, até a Feira do Livro (projeto anual da escola, que envolve todos os segmentos de ensino). Isto reforça a importância de necessidade de se flexibilizar o planejamento. O projeto, que foi pensado inicialmente pelas professoras, teve grande adesão das crianças, o que apontou novos caminhos e possibilidades.

⁷ GUÉRIN, V. Tamborim dá seu espetáculo. São Paulo: Salamandra, 2007.

O ponto de partida foi pedir pesquisas (de casa) sobre o tema dos livros. As crianças socializaram as pesquisas trazidas na rodinha e, depois, estas foram colocadas no mural. Muitas crianças também foram ao circo com seus pais nos finais de semana e compartilharam com os colegas esta experiência. Em rodas de conversas sobre circo, observando e analisando o material sobre o tema (livros, pesquisas feitas em casa, fotografia), as crianças fizeram listas dos personagens e animais do circo, que, depois, ficaram expostas no mural. Aqui cabe nos remeter a importância dos conhecimentos prévios trazida por Vigotski. Nas rodas, tentei captar o que as crianças já sabiam sobre o circo e, então, planejar as próximas etapas do projeto.

Algumas crianças trouxeram diferentes livros sobre o tema, que foram lidos pela professora e ficaram à disposição para que todos pudessem manusear. Além de ler livros, eu trouxe poesias a respeito do tema, que foram lidas para os alunos e recitadas por eles. No trabalho com leitura, tenho uma preocupação constante de apresentar diversos gêneros textuais, ampliando o encontro das crianças com a nossa cultura.

Uma aluna trouxe dois DVDs do Cirque de Soleil, que foram assistidos, em partes, pela turma. Outras crianças trouxeram CDs (que foram ouvidos repetidamente) com músicas sobre circo e com as letras impressas. Algumas crianças já sabiam cantar algumas músicas sobre o tema, que eu busquei aprender e cantar junto, compartilhando com o resto da turma.

Este relato também de remete ao papel do professor em Reggio Emilia de agir na comunicação com os pais, falando sobre os projetos e estimulando-os a participar.

Ao longo do projeto, proporcionamos muitas situações em que as crianças poderiam imitar animais e personagens do circo. As crianças se envolveram, demonstrando grande interesse. No Quioscão, aproveitamos os tatames do judô para rolar e dar muitas cambalhotas. Junto com as

professoras, as crianças confeccionaram saias de bailarinas de papel crepom e, depois, dançaram como bailarinas. Pintaram o rosto de palhaço e brincaram de fazer caretas, palhaçadas e observar diversas caretas no espelho. Brincamos de ser equilibristas, andando em cima das diversas muretas presentes na escola.

Esse projeto possibilitou que, além da linguagem oral, pudéssemos trabalhar com a linguagem corporal, ainda muito importante e presente nas crianças dessa faixa etária, como vimos no primeiro capítulo com Piaget e Vigotski.

No ateliê, brincamos de fazer diversas “mágicas”, como, por exemplo, desenhar com lápis cera branco para, depois, pintar com anilina, fazendo o desenho aparecer.

Em passeios pela escola, brincamos de andar como os animais do circo (leão, elefante, urso). No início, era eu que sugeria os animais, mas, depois, as próprias crianças começaram a dar idéias de que animais deveriam imitar o jeito de andar e os seus sons.

Algumas não quiseram se fantasiar, mas assim mesmo participaram das dramatizações. Esta atividade favoreceu a integração das crianças. O envolvimento foi tão grande que, mesmo em momentos de brincadeiras menos dirigidas, pudemos observar as crianças brincando de palhaço, mágico e bailarina. Novamente me remeto a Vigotski, quando este fala que a brincadeira é constituinte da criança.

Ao final do projeto, a turma, coletivamente, escreveu um conto do livro “Tamborim dá o seu espetáculo”, que ficou anexado ao teatro de fantoches confeccionado pelas crianças. Nele, as crianças puderam reproduzir com os fantoches as diversas dramatizações feitas por elas ao longo do projeto.

Este trabalho culminou na Feira do Livro, com um grande circo. Nele, as crianças podiam rolar e dar cambalhotas, brincar de equilibristas e se fantasiar dos diversos personagens do circo (bailarinas, mágicos, palhaços, domadores, cavaleiros). Todos da escola também puderam

experimentar as vivências que tivemos ao longo do projeto, e foi o maior sucesso!

No relato deste projeto, podemos observar mais uma vez a importância do planejamento e da organização dos espaços. Eu não “ensinei” como uma bailarina dança ou como se dá cambalhota. Juntos, seja ao observar espetáculos circenses ou a explorar os locais preparados, com tatames ou saias de bailarinas, as crianças foram descobrindo as diversas possibilidades. A professora, nestes momentos, foi apenas uma mediadora da experiência da criança.

No trabalho de esquema corporal e desenvolvimento do grafismo, as crianças montaram rosto do palhaço com os elementos dados (olhos, nariz, boca) e fizeram diversos desenhos dos personagens do circo com intervenção: um vestido para desenhar a bailarina, uma cabeça para desenhar o palhaço e uma cartola para desenhar o mágico.

Como o projeto foi desenvolvido no segundo semestre, a maior parte da turma já havia completado três anos, e alguns já estavam começando a figurar. No entanto, algumas crianças ainda ficavam por um bom tempo concentradas em suas produções, fazendo inúmeras células. Nos momentos de desenho com intervenção, coloquei estas crianças ao lado daquelas que já desenhavam badamecos, com objetivo de desafiá-las. O resultado foi ainda melhor do que o esperado. Ao observar o amigo desenhando, e com o apoio da intervenção, elas deixaram as células e começaram a desenhar cabeças, membros! Depois disso, nos outros momentos em que propus um desenho com objetivo das crianças tentarem figurar, elas começaram a organizar e planejar seu desenho.

Mais uma vez a teoria de Vigotski elucida questões da prática docente. As crianças só começaram a figurar, pois isto estava na sua Zona de Desenvolvimento Proximal, e a ajuda que precisaram para tal poderia ser a observação da produção do amigo ou partir do desenho com uma intervenção. Se figurar não estivesse na sua Zona de Desenvolvimento Proximal, não adiantariam as “ajudas”, e as crianças

continuariam a fazer suas garatujas. Além disso, a importância da imitação na aprendizagem, de que fala Vigotski, está aqui evidenciada.

Quando foi sugerido que desenhassem o mágico, o resultado foi inusitado! O que era, para as professoras, uma cartola, para as crianças era uma camisa do mágico, e todos os desenhos da turma foram feitos a partir desta perspectiva, mesmo que para eles a folha estivesse de “cabeça para baixo”. Aqui cabe nos remeter a questão do redimensionamento do erro de Piaget. Numa análise premeditada, poderíamos considerar que as crianças erraram quando não utilizaram a “cartola” como ponto de partida de seu desenho. No entanto, suas atitudes não foram vistas como erros nem foram repreendidas. Pelo contrário.

Observei que as crianças ficaram muito interessadas em desenhar os personagens do circo, pois, mesmo em momentos menos direcionados de desenho ou pintura, as ouvia falando “Vou desenhar a bailarina! Olha o meu mágico!”. Por isso, propus que as crianças tentassem desenhar palhaços após observar diversas imagens dele (que foram trazidas de casa por elas), utilizando materiais diversos, como nanquim com cotonete, o que foi um grande desafio. Controlar o movimento da mão e do olho, com um instrumento mais sensível e diferente do habitual pilot foi mais difícil para elas do que eu podia imaginar. Outro papel importante do professor é de agir como observador da ação das crianças, que capta seus interesses e oferece outras possibilidades e experiências, ampliando sua vivência.

Para concluir minha reflexão sobre o trabalho com projetos desenvolvido ao longo do ano, cabe mais uma observação. O Projeto Circo foi desenvolvido em duas turmas, a minha e a de uma colega. Embora o tema fosse o mesmo, pudemos notar nuances diferentes do projeto em cada turma. Isto é perfeitamente natural num contexto como o que relato, em que projeto não é um conjunto de atividades pensadas pelos professores independentemente das crianças. O projeto só

acontece com a ação das crianças, e é a sua ação que determina o caminho a seguir. Por exemplo, na minha turma, as crianças se encantaram com a figura do mágico, com as “mágicas” feitas no ateliê de artes. Na outra turma, os meninos preferiam fingir ser os cavaleiros do circo, personagem que nem surgiu na minha turma.

Minhas crianças gostaram do desafio de desenhar os personagens do circo, enquanto na outra turma, este interesse não apareceu, pois a maioria das crianças costumava fazer rabiscos. Estas e outras nuances aconteceram, pois cada turma partiu de uma mesma largada, o tema circo, e percorreram diferentes caminhos, guiados pelo interesse e pela participação das crianças. Novamente podemos nos remeter a idéia de que o professor é um orientador do projeto, que compreende as atividades espontâneas das crianças e, assim, pouco a pouco, vai captando seus interesses, os mais diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, busquei refletir sobre o papel do professor, em especial, na educação de crianças de dois e três anos, partindo da teoria para a minha prática como professora desta faixa etária. Não considero o meu relato de experiência como um modelo a ser seguido, mas como um produto desta reflexão.

Foi muito enriquecedor escrever esta monografia, pois me fez pensar diariamente sobre minhas ações, refletir sobre elas, observar e perceber minhas crianças. Ou seja, fiz o que acredito que seja o papel do professor: ser também pesquisador. Na verdade, ao pesquisar e escrever esse trabalho, exercitei o meu papel de professora, que está muito além de transmitir conhecimento.

Não consegui relatar todos os aspectos e fatos interessantes que aconteceram na minha turma no ano passado, afinal, a vivência do cotidiano é muito mais extensa e rica do que pode caber numa monografia. No entanto, busquei trazer momentos significativos e refletir sobre eles, pensando sempre no foco principal deste trabalho, que é o papel do professor.

Através da pesquisa bibliográfica, da leitura dos autores trazidos neste trabalho e da reflexão acerca de minha prática docente, penso que o papel do professor na educação de crianças entre dois e três anos é de mediador das relações, promotor do encontro das crianças entre si e das crianças com a cultura. O professor cuida educando. Observa as crianças, suas necessidades, seus interesses e suas possibilidades. Então, cria situações que a desfiem e desestabilizem. A criança é a protagonista no processo de aprendizagem. Ao professor cabe garantir um ambiente seguro e desafiador, que favoreça a ação autônoma da criança. O professor orienta a aprendizagem e organiza os espaços e a rotina de modo a favorecê-la.

Por fim, fica aqui o desejo de estar sempre completando e dando continuidade a este trabalho. Espero que a reflexão que fiz sobre a prática docente, instigue o leitor desta monografia a fazer o mesmo e alimente o desejo de ser um professor cada vez mais envolvido nos desejos, anseios e necessidades de seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

70

BONDIOLI, A & NABTOVANI S. Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.

EDWARDS, C. *Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação*. In: GANDINI L. & FORMAN G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FALK J. (org.) Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

_____. *“Lóczy” e sua História*. In: FALK J. (org.) Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

GANDINI L. & FORMAN G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GUIMARÃES, D. *A creche no Brasil: entre o higienismo e o cuidado*. IN: Relações Entre Adultos e Crianças no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: Técnicas Corporais, Responsividade, Cuidado. Tese de Doutorado. Departamento de Educação – PUC-Rio, 2008.

_____. *Construindo um Projeto de Educação Infantil: a casa Monte Alegre, sua vida e sua história*. In: FAZOLO, CARVALHO, LEITE & KRAMER (ORGS) Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravigil, 1997.

LA TAILLE, Y. de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. Erro de fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

MACEDO, L. Ensaio Construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

NASCIMENTO, A. et al. Educar e Cuidar: Muito Além da Rima. In: KRAMER, S. (org) Profissionais de Educação Infantil – Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Z.. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cad. Pesqui.*, Dez 2006, vol.36, no.129, p.547-571.

OLIVEIRA, Z. et al. Creches, crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro; Forense, 1976. (cap.1 – pg 11 até pg 42)

RAPPAPORT, C. R. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R., FIORI, W. R., e DAVIES, C. Teorias do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.

TAILLE, Y. et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TARDOS, A. e SZANTO, A. *O que é autonomia na primeira infância?*. In: FALK J. (org.) Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

TIRIBA, L. *Educar e Cuidar: Buscando a Teoria Para Compreender os Discursos e a Prática*. In: KRAMER, S. (org) Profissionais de Educação Infantil – Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

TUNES, E, TACCA, M C & BARTHOLO JÚNIOR, R. O professor e o ato de ensinar. *Cad. Pesqui.*, Dez 2005, vol.35, no.126, p.689-698.

VIGOTSKI, L. *Pensamento e palavra*. In: VIGOTSKI. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.