

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALINE ALMEIDA LIMA

**MERGULHANDO NUM MAR DE ANGÚSTIAS E INCERTEZAS:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Porto Alegre
Novembro de 2011

ALINE ALMEIDA LIMA

MERGULHANDO NUM MAR DE ANGÚSTIAS E INCERTEZAS:
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para aprovação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia. Realizado sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Tania Beatriz Iwazsko Marques.

Porto Alegre
Novembro de 2011

Dedico este trabalho a minha mãe Cristina, a melhor pessoa que
já conheci!

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Vinicius, por todo amor e carinho dispensados a mim de forma tão generosa e apaixonante. Obrigada pela imensa paciência e dedicação, por ter sempre me apoiado, auxiliado e amado. Dedico, em especial, a ti essa vitória, pois és sem dúvida o maior colaborador e incentivador das minhas conquistas.

As minhas mães, Cristina e Zoé. À mamãe Cris, pelo ato de coragem e bondade em assumir o encargo materno alheio. Tu és a razão da minha existência. A mamãe Zoé que, mesmo no plano espiritual, nunca deixou de me iluminar e me fortalecer diante da vida.

A quatro pessoas muito especiais em minha vida. Nara, por ser meu amuleto da sorte. Juntas, construímos uma amizade que é uma verdadeira fortaleza de cumplicidade. Não suficiente, ainda trouxe e me confiou aquele que seria o grande amor de minha vida, seu filho. À vó Marlene e ao vô João, por me permitir experimentar o tipo de amor mais doce do mundo, o amor dos avós. Vilma, por ter aberto as portas da sua casa e me recebido com tanto zelo e amizade. Devo a vocês a tranquilidade adquirida na conclusão deste curso. Obrigada por tudo, serei grata eternamente.

Aos queridos amigos, os quais cultivo dentro e fora da Universidade, pelo companheirismo, apoio, carinho e amizade dedicados ao longo da jornada terrena.

Por fim, não menos importante, a minha mestre e orientadora Tania Beatriz Iwaszko Marques pelo seu dom iluminado de ensinar não só teoria, mas de ensinar sobre a vida. Entendo que o que torna um professor um mestre não é apenas seus títulos, mas é a sua sensibilidade em conseguir adentrar na singularidade de cada aluno, lapidando-o a partir, não das suas dificuldades, mas de suas potencialidades. Obrigada de todo meu coração pela tua orientação extraordinária, foi maravilhoso dividir essa etapa contigo. Por tudo isso, eu nunca mais irei me esquecer de ti.

A educação é uma das ações que definem nossa humanidade: o ser humano transcende o animal, pois vai além dos instintos. Compreende, reelabora, reflete, cria e recria, critica, aprende, ensina. A busca do homem através da história é sempre uma busca em compreender e transformar a realidade.

Selma de Assis Moura

RESUMO

A partir da minha experiência como professora durante o estágio curricular, surgiu o interesse em problematizar e discutir alguns dos dilemas docentes que enfrentei ao assumir o comando de uma turma de jardim A, com dezoito alunos, em uma escola pública de Porto Alegre. É intenção deste trabalho, assim, convidar os alunos do curso de pedagogia a repensar o papel do educador infantil, bem como fomentar o debate teórico acerca das questões que envolvem o trabalho dessa categoria profissional. Contudo, é importante frisar que o intuito desta pesquisa não foi procurar soluções absolutas, mas alternativas para enfrentar conflitos que aparecem no cotidiano do professor. A metodologia utilizada neste trabalho se deu a partir de registros meus elaborados na condição de estagiária. Esse conjunto de dados envolveu diários de aula e caminhadas de grupo. O estudo discutiu, assim, algumas problemáticas em relação à educação infantil, tais como: os limites da atuação do professor, o engessamento das rotinas escolares, a construção de limites. Problematizou, ainda, o preconceito social em torno do brincar, assim como a importância de se vislumbrar um ensino de artes qualificado. Propôs-se também a desmistificar a tarefa diária de planejar e, por fim, procurou discutir se este território de educação deve ser campo de alfabetização ou não. Após uma longa revisão teórica foi possível constatar que o campo do ensino infantil tem grande potencial para fortalecer o seu papel dentro da educação de nossas crianças.

Palavras chave: Educação infantil; papel do educador; dilemas docentes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	10
2 ESTÁGIO CURRICULAR: VIVÊ-LO OU SOBREVIVER A ELE?	11
2.1 Velhas discussões: cuidar ou educar?	12
2.2 Rotinas escolares: como driblá-las?	14
2.2.1 Rotinas escolares limitando o conhecimento e o prazer.....	15
2.2.2 Eu quero os meus alunos presentes em aula.....	17
2.3 Limites: uma construção social	19
2.3.1 A construção de limites em sala de aula.....	19
2.3.2 Limites também se “plantam em casa”.....	21
2.4 Brincando também se aprende?	23
2.4.1 O brincar: um ato permeado de aprendizagens.....	24
2.4.2 Afinal, pedagógico por quê?.....	26
2.5 Planejamento: Um desafio necessário	28
2.5.1 O Porquê do pavor	28
2.5.2 Projeto vivo = projeto alimentado.....	30
2.5.3 A arte é tão necessária quanto a matemática.....	32
2.5.4 A busca pelo produto final.....	34
2.6 Alfabetizar ou não na educação infantil?	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Este trabalho reúne algumas reflexões realizadas durante o estágio curricular do curso de pedagogia, mais especificamente, na área de educação infantil. A partir de diversas situações que atravessaram o cotidiano do meu estágio, comuns a muitas salas de educação infantil, procuro, à luz de diversos pensadores da educação, chamar a atenção para algumas questões surgidas durante a minha prática docente. Os assuntos aqui propostos, no meu entendimento, merecem ser discutidos e repensados dentro dos cursos de formação inicial.

Meu interesse pelas reflexões de estágio se deu primeiramente pela necessidade de sanar inúmeras inquietudes provocadas pelo estágio de docência. Depois pela crença na importância de se discutir se é possível compreender teoricamente angústias e incertezas vividas no estágio curricular com relação ao papel do educador infantil. Esta pesquisa tem, como objetivos, pensar o papel do professor de educação infantil, tentar analisar teoricamente algumas angústias e incertezas vividas no estágio curricular quanto ao papel do educador infantil e, por fim, fomentar o debate teórico acerca dos dilemas que envolvem o trabalho do educador infantil. Desse modo, convido as estudantes de pedagogia para partirem da experiência docente e revisarem alguns dilemas dentro da educação infantil, no intuito de que elas saiam da academia mais preparadas para lidar e, quem sabe até, transformar a realidade presente nas instituições escolares que recebem crianças de zero a cinco anos.

Realizei o meu estágio curricular obrigatório em uma turma de jardim A, turno matinal, com crianças entre quatro e cinco anos, numa escola pública de Porto Alegre. Com esses alunos, desenvolvi dois projetos de trabalho, intitulados *Navegando pelo Mar* e *Brincando de Ser Artista*. A partir dessas propostas, procurei proporcionar aos meus alunos um ambiente rico de aprendizagens e permeado de prazer. Entretanto, essa breve experiência me possibilitou observar, também, inúmeras situações-problemas que envolvem o papel do educador no seu dia a dia em uma sala de aula. Desse modo, senti-me fortemente instigada a aprofundar meu conhecimento teórico para conseguir lidar

não só com os desafios, mas também com as adversidades que o estágio me proporcionava enquanto educadora.

Este trabalho discute, assim, os limites da atuação do professor nas salas de aulas de educação infantil, bem como o engessamento das rotinas escolares das escolas de educação infantil. Além disso, ele procura chamar a atenção para a conscientização tanto da família, quanto da instituição escolar sobre sua parcela de responsabilidade na construção de limites para uma educação plena de nossas crianças. Problematiza, ainda, o preconceito social em torno do brincar, assim como a importância de se vislumbrar um ensino de artes qualificado para nossos alunos. Propõe-se também a desmistificar a tarefa diária de planejar e, por fim, discute se o território da educação infantil deve ser campo de alfabetização ou não. Para tais discussões, minha pesquisa abre espaço para uma ampla gama de parceiros teóricos, tais como Leni Dornelles, Darli Collares, Mirian Celeste, Constanci Kamii, a fim de vislumbrar diversos olhares sobre os temas propostos.

Enfim, por serem questões atuais e presentes, acredito na relevância dessas discussões entre os profissionais da educação infantil. Assim, é trazendo a realidade de sala de aula para dentro da academia que poderemos formar professores capacitados para tornar a educação brasileira qualificada. Após uma longa revisão teórica, pude constatar que existem muitas dúvidas acerca do papel do educador permeando a mente de professores e professoras. Acredito, entretanto, que o campo do ensino infantil tem grande potencial para fortalecer os seus limites de atuação, conferindo, desse modo, mais respeito e visibilidade à categoria profissional.

1 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada para composição deste trabalho se deu a partir de registros meus elaborados na condição de estagiária, ao longo do primeiro semestre de 2011. Esse conjunto de dados envolve diários de aula, avaliações individuais, caminhadas de grupo, dentre outros tipos de anotações. Desse modo, alguns recortes extraídos do cotidiano escolar serviram-me como material de análise para a composição deste estudo.

Partindo da minha experiência como docente, faço, então, uma reflexão sobre algumas das angústias e incertezas que envolvem o papel do educador frente à educação infantil. Contudo, o intuito deste trabalho não é procurar soluções únicas e absolutas, mas caminhos alternativos para enfrentar conflitos que aparecem diariamente na figura do professor. Para isso, alio-me a alguns parceiros teóricos, que me fazem sentido e sustentam a organização do meu trabalho, como Leni Dornelles, Mirian Martins Celeste, Tânia Fortuna, Darli Collares e Risolene Pereira.

Com esta pesquisa, enfim, procurei realizar uma articulação entre as minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, buscando identificar a importância destas na minha formação como professora.

2 ESTÁGIO CURRICULAR: VIVÊ-LO OU SOBREVIVER A ELE?

O semestre de estágio curricular proposto pelo currículo de Pedagogia é indubitavelmente um dos mais temidos pelas alunas do curso. Por isso, a minha preparação já se iniciou no dia em que o semestre anterior teve suas atividades encerradas. Nesse dia, o pensamento que pairou sobre mim foi: será que estou efetivamente pronta para ser professora, ainda que seja só por um semestre?

Embora nossa profissão seja pouco valorizada, a docência, para aqueles que desejam fazer um bom trabalho, requer muita dedicação, sensibilidade, dinamicidade, seriedade e, acima de tudo, muito amor pela profissão. Quando entro em sala de aula, eu desejo fazer parte desse grupo, daqueles que assumem o compromisso de ensinar com amor e educar para a vida. Entretanto, quando nos propomos a exercer uma atividade com qualidade e zelo, inevitavelmente, deparamo-nos com inúmeras dúvidas, dilemas e conflitos que naturalmente envolvem aquilo que nos propusermos a fazer. Isso porque, quando se trata de atividades realizadas por seres humanos, nada é exato nem perfeito. Dessa forma, invariavelmente surgem adversidades.

Com relação à minha experiência pessoal, passei as férias do verão que antecedia o meu estágio questionando-me sobre como faria para dar conta de uma turma de 18 crianças, entre quatro e cinco anos. Era necessário planejar com qualidade e coerência todas as atividades; zelar e cuidar, com amor, de todos meus alunos sem distinção; conquistar diariamente o apoio e simpatia da equipe diretiva; equilibrar as exigências da minha orientadora com a realidade da escola; por fim, ainda, enfrentar, com justeza e sensibilidade, as adversidades comuns a um cotidiano de sala de aula na educação infantil. Nesse momento, a impressão que eu tinha é que quanto mais se aproximava o início do ano letivo, mais eu estava mergulhando num mar de angústias e incertezas. O medo do fracasso afligia-me muito. O que eu mais desejava era encontrar uma professora que me fornecesse uma fórmula mágica, que garantisse que eu seria uma educadora competente e adorada pelos alunos.

Com o transcorrer do período que precedia o estágio, fui percebendo que não encontraria essa professora mágica, que tampouco existia essa fórmula perfeita. A

estratégia que adotei, então, para viver ou sobreviver ao estágio foi regida por duas ideias: a primeira dizia respeito à imposição de metas, para cada dia de aula proposta por mim, a fim de me manter instigada e estimulada até o último dia; a segunda se relacionava com a minha postura frente a todas as dificuldades, dilemas e contradições que surgissem no meu cotidiano. Em outras palavras, eu procuraria não fazer delas obstáculos. Em vez disso, seriam objetos de estudo. Foi com base nessas ideias então que conduzi o meu estágio curricular: fazer de cada dia uma meta a vencer, estudando, pesquisando e lendo muito a respeito de tudo aquilo que me tocasse durante essa experiência.

O estágio foi concluído em junho de 2011 com relativo sucesso. Consegui colocar em prática bons planejamentos, construí muitos laços de afetividade com meus alunos, conquistei a confiança da direção da instituição, supri as demandas da cadeira de estágio. Além disso, o que considero o mais importante foi ter aprendido que, à medida que as adversidades são enfrentadas, elas deixam de ser obstáculos para se transformarem em uma verdadeira fortaleza de conhecimento e experiência, da qual o educador poderá se valer ao longo de toda a sua vida profissional. Este trabalho de conclusão, portanto, tem a intenção de resgatar e sistematizar um estudo pautado em algumas das adversidades que envolvem o papel do educador infantil, tomando minha experiência pessoal como base.

2.1 Velhas discussões: cuidar ou educar?

Início este capítulo tratando de uma das grandes discussões que envolvem a educação infantil. O que é tarefa do professor? Cuidar ou educar seu grupo de alunos? Os cursos de formação inicial dizem que ambos, as escolas dividem-se na opinião e os professores mostram-se inseguros quanto aos limites da profissão. Este é um debate que intriga e divide opiniões entre os profissionais, em especial, da educação infantil. Não é de hoje que existem dúvidas a respeito das atribuições dos educadores.

Professores cuidam ou educam? Trago à pauta esse velho debate devido a uma situação presenciada em sala de aula. Certo dia, foi solicitado pelo setor de enfermagem que os educadores coletassem fezes de um aluno para um exame. Essa solicitação abriu

uma pequena discussão entre os professores que se perguntavam se essa seria mesmo a sua função. Eles achavam que não.

Esse assunto é muito discutido nas academias, entretanto ainda não se vê pacificado. Muito pelo contrário, ouvimos, frequentemente, professores dizendo que isso e aquilo não são suas funções. Destaco nesta breve discussão o meu posicionamento a respeito desse assunto. Entendo que nós, professores, não fazemos nem apenas um e nem apenas outro. Realizamos, sim, os dois, porque, consoante nos diz Didonet (2003), o ato de cuidar e o de educar são indissociáveis, uma vez que estão unidos, como se fossem uma coisa só. Ele ainda afirma:

Não há um conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica, por sua vez, não são objetos abstratos de conhecimento, desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via da transmissão oral, do ensino formal. Em vez disso, são interiorizados como construção da criança e um processo interativo com outros em que entram em jogo a iniciativa, a ação e reação, a pergunta e a dúvida, a busca de entendimento.

Acredito que a educação se diferencia, justamente, por ter um espaço bem mais amplo e específico de trabalho, no qual se pode (e deve) conjugar num mesmo ato educativo, o cuidar e o educar. Segundo Didonet (2003), todos os momentos em que o professor está presente com as crianças configuram um ato educativo, desde o olhar – a troca que há de sentimentos, bons e ruins, neste ato – até a forma como se oferece alimento, como realiza a higienização, entre outros. Todos esses momentos estão presentes na ação educativa com crianças do Ensino Infantil.

Sabemos que os educadores ao longo do tempo assistem ao crescente desgaste e desvalorização da sua profissão. Acredito que, quando negamos nossa responsabilidade e comprometimento com nossas funções, estamos de certo modo legitimando o desrespeito com a figura do professor. Afinal, se nós, que somos profissionais especializados, não temos claras as nossas atribuições ou não damos o devido valor a elas, como poderemos cobrar do restante da sociedade? Só conseguiremos resgatar a dignidade da docência quando assumirmos a grandiosidade das nossas missões

pedagógicas, fazendo-as com seriedade, amor e muito empenho. Nessa perspectiva, entendo que o primeiro passo a ser dado pelo docente diz respeito à tomada de consciência de que o educar e o cuidar não representam dois conceitos distintos. O ato pedagógico legítimo é aquele que funde os dois em um só. Para melhor compreensão, podemos nos valer da palavra *educare*, palavra de origem inglesa, que significa “[...] educação e cuidado ao mesmo tempo” (CERISARA, 1999, p.17).

É importante ressaltar como deve ser o olhar do professor sobre o cuidado, pois ele é tão importante quanto o planejamento de atividades, o mais correto sendo que ele naturalmente permeie os projetos de trabalho. Vitória (2002) discute o papel do cuidado nos centros de educação infantil, destacando que é fundamental que o educador dê importância para a forma como é realizado esse cuidado.

O que deve permear a discussão sobre este tema não são os cuidados que as crianças devem receber, mas o modo como elas devem recebê-los, já que alimentar-se, assear, brincar, dormir, interagir são direitos inalienáveis à infância. Por isso, cuidar e educar são conceitos que devem estar associados ao tratamento dispensado à criança da escola infantil, já que, além de receber cuidados básicos, a criança precisa desenvolver sua identidade pessoal e social.

Chamo a atenção dos colegas de profissão para que não nos esqueçamos de que o cuidado faz parte da vida, portanto, também do ser humano. Sendo assim, não podemos privar nossos alunos de ter uma educação digna, privilegiando um aspecto ou outro, pois temos o dever de oferecer uma educação completa.

2.2 Rotinas escolares: como driblá-las?

O estágio de docência me fez perceber o quanto as rotinas escolares precisam ser repensadas não só pela escola enquanto gestão, mas pelos professores, assim como pelas famílias. Creio que o educador seja o instrumento competente para promover as mudanças nas concepções escolares e familiares no que tange a essa questão.

2.2.1 Rotinas escolares limitando o conhecimento e o prazer

A breve experiência do estágio me mostrou o quanto a rotina das escolas de educação infantil pode ser engessada e inflexível. Pude constatar que tanto as minhas propostas pedagógicas quanto as dos próprios professores titulares eram encaixadas, quando possível, na rotina escolar. Em outras palavras, as atividades eram realizadas quando restava tempo entre as etapas da rotina. Se não havia tempo, elas ficavam para outro dia ou caíam no esquecimento.

Quando me refiro à rotina, falo da rigidez que envolve os horários das refeições, das atividades dirigidas, da higienização e do pátio. Tudo o que ocorre dentro de sala de aula deve seguir estritamente essas demarcações de horário. Por isso, essa inflexibilidade acarreta inúmeras interrupções na construção do conhecimento e na promoção do prazer.

Percebo que não há uma flexibilização no cotidiano escolar dos alunos para que se garanta a parte pedagógica, o que torna a rotina dessas crianças muito restrita ao cuidado. É sobre a dificuldade de diminuir a rigidez da rotina escolar que me ponho a refletir. É muito desgastante e desmotivador para o educador, desejando fazer um bom trabalho, ter que competir com o duro cotidiano das creches e escolas de educação infantil. Dornelles e Horn (2001, p.23) nos dizem:

O cotidiano da educação infantil está sempre impregnado de vínculos e afetos. Atividades como dar de comer, dormir, trocar fraldas, são momentos importantes para a apropriação de objetos da cultura e de aprendizagens significativas por parte das crianças. A instituição de Educação infantil é um espaço pedagógico, onde o adulto tem o importante trabalho de mostrar o mundo para as crianças e deve diversificar ao máximo o lugar das atividades, oportunizando sempre passeios, entrevistas, excursões, atividades dentro e fora de sala de aula, propiciando maiores interações e leituras de mundo. As atividades propostas devem ser desafiadoras, significativas e prazerosas, possibilitando sempre novas descobertas. Deve-se considerar os imprevistos como possibilidades de novas aprendizagens e desafios na reorganização do trabalho.

Percebi que planejar atividades para os meus alunos, bem como dialogar, brincar e navegar no mundo deles foi a parte mais tranquila e agradável do estágio. O complicado mesmo foi garantir um tempo de qualidade a eles dentro da rotina, a qual

era imposta tanto pela escola, quanto pelos professores titulares. Lembro que desejava oferecer uma maior gama de atividades lúdico-pedagógicas dentro do meu turno de trabalho. Entretanto, muitas de minhas iniciativas eram barradas com a justificativa de que a rotina precisa seguir em frente. Um exemplo, que ocorria com frequência, era que os alunos tinham todos os dias mais de uma hora de pátio livre. Penso que poderíamos aproveitar um pouco mais desse tempo para propor outras atividades educativas. Dornelles e Horn (2001, p.19) afirmam:

A variedade de atividades e sua organização no tempo que deverão permitir ao professor interagir com as crianças, ao mesmo tempo que poderão servir também para que estas brinquem umas com as outras, realizando também com seus companheiros muitas aprendizagens. O estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é o que denominamos rotina, onde podemos prever horários de funcionamento da instituição e que propostas serão interessantes fazer com as crianças, pensando em como elas são, o que preferem fazer, o que é possível planejar no espaço que dispomos dentro e fora da sala de aula, que materiais temos a nossa disposição.

Entendo que seja importante para as crianças aprenderem a situar-se e orientar-se no tempo e no espaço. Nesse sentido, as rotinas têm muito a colaborar com o desenvolvimento da criança, pois elas garantem uma série de aprendizagens, como a compreensão da lógica do tempo, da seqüência, da organização, assim como o entendimento da importância de certas ações mecânicas do cotidiano. Entretanto, considero que a rotina deve se adequar ao planejamento pedagógico do professor, às necessidades do grupo, e não o contrário.

Acredito que a proposta pedagógica escolar deve caminhar sempre em consonância com a rotina para que não se deixe de promover situações e vivências de aprendizado à criança. Penso que, para conseguir essa consonância, é necessária uma forte reflexão do docente no que tange à construção do planejamento pedagógico, pois é essencial que o professor consiga garantir o seu tempo e suas propostas educacionais dentro da organização curricular de escola. Oliveira (2002, p. 169) diz, sobre a proposta pedagógica:

[...] construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo e a realidade social

mais ampla, com os outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para crianças.

Contudo, concluo essa breve discussão afirmando que não compete apenas aos professores romper com essa relação contraditória, a escravidão da rotina escolar. Como a escola precisa compreender a importância da flexibilidade das rotinas para garantir aos professores uma tranquilidade no que tange a sua ação docente. Sobre essa questão, é necessário que tanto a escola quanto os educadores estejam em consenso para que se possa promover um tempo educacional de qualidade, coerência e felicidade às crianças.

2.2.2 Eu quero os meus alunos presentes em aula

A turma na qual realizei o meu estágio tinha dezoito alunos matriculados, e sua rotina, em tese, organizava-se da seguinte forma: chegada dos alunos às 08h, lanche das 09h15 às 09h30, atividades das 09h30 às 10h10, pátio das 10h10 às 11h30 e, por fim, o almoço das 11h40 às 12h30. Entretanto, todos os dias contava apenas com a presença de aproximadamente treze crianças. O restante delas ia chegando gradualmente ao longo da manhã. Ou seja, esses alunos não tinham uma rotina escolar, perdendo, muitas vezes, de participar das atividades pedagógicas, chegando apenas para a hora do pátio. Essa situação, que se mostrou recorrente, levou-me a problematizar os prejuízos sofridos pelo aluno que não participava das aulas com regularidade e assiduidade, uma vez que em tese a aula iniciava às 08h00, tinha seu horário de pátio das 10h até 11h30 e finalizava o seu turno matinal por volta do 12h30.

Sabemos que a cobrança de frequência nas escolas é aspecto cultural, uma vez que se tem conhecimento de outras sociedades que não primam por essa imposição. Um exemplo disso é o povo Guarani, que avalia sua educação como parte de um todo. O período de permanência nas escolas das aldeias Guaranis é caracterizado como “tempo de encantamento” (BERGAMASCHI e MENEZES, 2009). Isto é, as crianças continuam na escola enquanto estiverem instigadas a estar ali. Ao terminar o “encantamento”, a aula encerra-se. Não há, portanto, nessa cultura, uma rigidez de horários e de tempo escolar.

Contudo, compreendo que a nossa é diferente, isto é, em nossa cultura, temos uma rígida divisão de horários no cotidiano escolar, tanto na educação infantil, quanto na seriada. Uma vez que as famílias não se adaptam a essa realidade escolar, ou não fazem nada para mudá-la, quem perde com isso são as crianças. A partir do momento em que elas se tornam ausentes em aula, estão perdendo de vivenciar inúmeras atividades e também a oportunidade de socializar com os colegas.

As instituições de educação infantil não apresentam uma obrigatoriedade de presença, pois não têm a preocupação de reprovação ou emissão de notas avaliativas. Com isso, algumas famílias demonstram não ter uma grande preocupação com faltas. A impressão que se tem, com essa situação, é que o educador normalmente está mais comprometido com a sequência do desenvolvimento da criança do que os próprios pais. Isso porque, diante de um planejamento que parte de uma proposta pedagógica explorada gradualmente, quando o aluno falta, ele perde parte do projeto, assim como os momentos de socialização desenvolvidos durante as atividades. Essa realidade que vivenciei com essa turma não me possibilitava a realização de um trabalho pedagógico contínuo com alguns alunos. Isso me causava certa frustração, pois, como professora, queria oportunizar a todos igualmente as propostas de trabalho.

Acredito que essa falta de frequência reflete uma desvalorização do trabalho do professor e da função pedagógica que possuem as escolas de educação infantil perante o desenvolvimento da criança. Penso que a partir do momento que a família valoriza, confia e acredita que é importante a criança frequentar a escola, esta irá se mostrar assídua e comprometida. Um dos fatores que colaboram com a desvalorização das escolas infantis é também o desconhecimento da história desses espaços educativos por parte da sociedade. Conforme Kuhlmann (2004), “A educação infantil é desvalorizada nas pesquisas educacionais. Mais ainda é a sua história, mesmo entre os que trabalham com a educação das crianças pequenas.” É preciso que as famílias busquem conhecer mais esses espaços, a fim de verificar que eles através do tempo vêm modificando-se, reinventando-se, atualizando-se e procurando construir uma educação de qualidade.

Segundo Reis (2007), a escola é um lugar oportuno para desenvolver hábitos de socialização, necessários para a vida em comunidade, além de propiciar cultura e

favorecer o acesso a bens culturais como a leitura e a escrita, pesquisas e diversas formas de expressões. A escola de educação infantil deve ser um ambiente que favoreça as brincadeiras, as criações, o direito de expressar-se e de ser ouvido.

Em suma, entendo que a infância é um momento único, marcado por uma explosão de descobertas e aprendizagens, principalmente, caso seja estimulada. Nesse sentido, acredito que escolas de educação infantil têm um papel muito importante no processo evolutivo de seus alunos. Entretanto, isso só é possível se a família acreditar nesta instituição e lhe permitir desenvolver o seu projeto educativo com regularidade.

2.3 Limites: uma construção social

É verdade que não nascemos com as noções de limite, ética, moralidade e autonomia já formadas em nossas mentes. Elas são construídas ao longo das nossas experiências de mundo e de nossas interações sociais. Entendo que esses valores são assimilados e construídos com base nas relações sociais nas quais estamos inseridos. Logo, eles necessitam de auxílio externo para se desenvolverem plenamente.

2.3.1 A construção de limites em sala de aula

Este assunto foi pauta constante dos diálogos com professores titulares da minha turma durante todo o estágio. Desse modo, não poderia deixar de problematizar esta questão, uma vez que sabemos da importância da ação docente na construção e consolidação dos limites na formação dos alunos. Isso porque a criança, depois de frequentar o seio familiar, tem a escola como seu segundo núcleo social. Gostaria de salientar que a vontade de escrever sobre esse tema não surgiu de críticas aos professores titulares. Pelo contrário, fiquei satisfeita e muito aprendi com a didática adotada por eles no que se referia à construção de limites. Segundo De La Taille (1999, p. 145):

Limite pode significar aquilo que deve ser transposto, seja para atingir a maturidade, seja para caminhar em direção a excelência em alguns campos de atuação e conduta. Limite pode significar aquilo que deve ser respeitado, não transposto, seja para viver bem, seja para deixar os outros viverem. Ou limite pode remeter à fronteira da intimidade, ou seja, ao controle do acesso dos outros à nossa pessoa.

Evidentemente que há regras, limites e combinações as quais são rígidas, pois primam pela segurança individual e coletiva dos alunos. Isso não significa que elas são impostas autoritariamente, isto é, sem explicação das razões de sua existência, bem como dos benefícios que esses limites trazem para o bom convívio social. Devries e Zan (1998, p. 139) nos dizem que: “Se um professor acredita que determinada regra é importante, ele deve descobrir como apresentá-la à classe de tal modo que as crianças vejam a sua necessidade.” Saliento que a maioria das regras, limites e combinações eram discutidas com as crianças na rodinha. Nesses momentos, elas eram convidadas a pensar coletivamente em construções de medidas comportamentais que estabelecessem fronteiras a serem respeitadas, a fim de que buscassem o bem comum do grupo. De La Taille (1999) afirma o limite como algo construído pelo sujeito através do processo de formação da moralidade. É através das construções do sujeito, das suas aprendizagens, que ele vai formar sua moral e sua capacidade de superar e respeitar as fronteiras.

Ademais, é em momentos como esses que se oportuniza a tomada de consciência que leva a criança a trabalhar o seu desenvolvimento de moralidade, responsabilidade, ética e, principalmente, autonomia. Segundo Kamii (1986, p.72):

A essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação.

Alguns professores se equivocam relacionando proibição com limites, pois a proibição é uma ordem que não pode ser argumentada pelo docente. Por isso, não serve como limite. De acordo com Fernandez (1994, p. 164):

A proibição está vinculada com um argumento de poder. O limite, em troca, é necessário; vincula-se com uma norma, na qual se inclui uma argumentação. Quantas vezes os pais e os professores não sabem argumentar uma norma?! Então, simplesmente, proibem!

Além de muito diálogo com o grupo, a ação docente também se pautava na promoção trabalhos em grupos, pois se acreditava que desse modo permitia-se aos alunos que explorassem seus limites e conhecessem os dos colegas, dos professores, da escola e da vida. Podemos chamar essa construção de moralidade de reciprocidade.

Nessa perspectiva, o professor pode estar seguro que os alunos estão atingindo certo grau de desenvolvimento. Nesse sentido, eles tendem espontaneamente à vida coletiva e ao trabalho em comum.

A experiência de trabalho que tive com esse grupo e com esses educadores foi muito significativa para o meu aprendizado como docente, pois consegui perceber no comportamento dos alunos o resultado do trabalho dos professores. Por outro lado, é preciso lembrar que a família tem um papel central na construção e consolidação dos limites. É essencial que escola e família trabalhem paralelamente na formação da criança, pois, do contrário, corremos o risco de sobrecarregar uma ou outra.

2.3.2 Limites também se “plantam em casa”

Pensar as relações de comportamento dos alunos em sala de aula implica refletir além do espaço escolar. Para analisar essa questão é necessário conhecer como se estabelecem as interações das crianças com relação aos adultos que fazem parte da sua convivência familiar, ou seja, em geral, os pais.

É muito complicado para os professores lidar com aqueles alunos que se mostram resistentes às combinações de turma e à realização de atividades, que não os respeitam e não convivem bem com os colegas. É notória a necessidade de um trabalho diferenciado com essas crianças na construção de limites. Entretanto, essa iniciativa só se mostra eficiente quando existe uma cooperação entre escola e família.

Infelizmente, essa parceria tem se mostrado fragmentada, isto é, muitas vezes, vemos os professores investindo sua prática pedagógica na formação de valores, na construção de limites. Em contrapartida, alguns alunos parecem vir de casa como se viessem de um “planeta diferente”, no qual tudo se pode fazer e a ninguém se deve respeito. Pode bater no colega, puxar o cabelo do amigo, deitar e ficar rolando no chão, brincar com a comida, ficar revirando os olhos enquanto o professor está falando, além de não atender às combinações das atividades. É desse modo que uma de minhas alunas se mostrava dentro de sala de aula, parecendo desconhecer noções básicas de sociabilidade. Pensando nela e sabendo que casos semelhantes são comuns a outras salas de aula, optei por problematizar a questão dos limites também sob o foco familiar,

isto é, as implicações escolares devidas à falta de imposição de limites dos pais para com seus filhos.

Refletindo o tema por essa óptica, nos perguntamos: o que está acontecendo na rotina das famílias? O que os pais estão ensinando a seus filhos ou o que estão deixando de ensinar-lhes? É muito difícil para um professor administrar uma turma, quando se têm alunos que não colaboram minimamente com a sistemática do grupo. Sabemos que os pais têm pouco tempo para os seus filhos, pois a carga de trabalho tem os absorvido bastante. Isto tem acarretado a diminuição do acompanhamento da vida cotidiana de seus filhos. Além disso, quando reservam um pequeno tempo para seus filhos, o sentimento de culpa pela ausência não lhes permite educar seus filhos, isto é, impor-lhes limites, regras e combinações. Provavelmente, os pais acham que, ao permitir que seus filhos cometam todos os devaneios que a infância sugere, estarão fazendo-os felizes. Sabemos que isso é um terrível engano, pois, quem ama, educa. O contrário é apenas protelar os problemas de ordem comportamental, os quais mais cedo ou mais tarde irão bater à porta de casa.

À medida que os problemas de educação e autoridade vão surgindo, os pais desesperados evocam especialistas, a fim de que estes respondam, então, qual é a melhor forma de ensinar os pais a educarem seus filhos, bem como os limites que eles efetivamente devem impor aos filhos. Segundo Pedó (2006, p.134), tem ocorrido um declínio da “função paterna”. Além disso:

[...] existe uma necessidade de os pais buscarem o resgate de sua própria autoridade na confirmação de seu saber-fazer pelos especialistas. Mais do que nunca, há especialistas em diferentes áreas do saber científico e da saúde. Consultamos os livros, os pediatras, a internet, ET., para termos a confirmação, a convicção do que, há algum tempo, nossos avós encontravam na tradição. Com isso, não queremos dizer que não havia sintomas e problemas na educação de então, apenas apontamos o fato de hoje encontrarmos menos convicção sobre o que fazer.

A impressão que o cenário familiar atual transmite é que os pais não sabem bem como educar. Essa sua insegurança em como agir com seus filhos frente às adversidades cotidianas denota uma forte crise de autoridade. Para Scorsato (2005, p.42), é visível a insegurança por parte dos pais quanto à “melhor forma” de educar seus filhos. Nessa

busca “[...] para melhor educar seus filhos, os pais podem ficar inseguros e destituírem-se do lugar fundamental da representação da lei – a lei que proíbe algo e libera outras coisas, a lei que separa o ato e o objeto, que marca o significante da falta.”.

Essa crise educacional no âmbito familiar se reflete nitidamente na escola, pois, uma vez que a noção de limites e de comportamento não é estabelecida em casa, tende a ser mais difícil criar na escola esta noção com o professor, que não tem o mesmo poder de autoridade dos pais. Entendo que, diante dessa realidade de desencontros entre escola e família na “marcha pela educação”, o educador se vê obrigado a repensar as implicações da rotina familiar no comportamento de seus alunos. Hickmann (2002, p. 75) argumenta que:

Diante de uma série de novos e diferenciados arranjos familiares existentes em nosso atual meio social, talvez seja mais alentador aos professores repensarem e compreenderem a família de seus alunos, sem menosprezar a relevância que o contexto social e cultural pode ter como um demarcador de características de diversidades e não de “faltas” e “carências”.

Enfim, acredito que somente a partir de uma reflexão crítica e atenta por parte dos educadores sobre como as famílias têm tratado as questões de limites, sociabilidade, interações, responsabilização, cuidado de si e do outro, ou seja, de um tipo de comportamento e educação que se efetive no cuidado é que a escola terá como enfrentar essa problemática. É através da conscientização da família sobre sua extrema importância no processo de formação da criança que a escola conseguirá dividir com ela os encargos da educação. A escola não pode carregar esse fardo sozinha, é preciso haver uma parceria entre ambos.

2.4 Brincando também se aprende?

Durante todo o curso de Pedagogia discutimos a importância do brincar livre na promoção de uma educação completa para nossos alunos. Entretanto, a compreensão da sua relevância na formação da criança mostra-se superficial entre os docentes. É preciso que não só professores, mas também os pais e a sociedade compreendam que o brincar não é momento somente de prazer, ele também constrói conhecimento.

2.4.1 O brincar: um ato permeado de aprendizagens

A rotina diária de meus alunos contemplava, entre outros, o momento do brincar livre. Esse período ia das 07h30 até as 09h, hora da chegada das crianças à escola. Nesse momento, elas tinham “liberdade” para brincar, desenhar, conversar e jogar.

Era muito rico, curioso e surpreendente observá-los em situações como aquelas. Aquilo que muitas vezes podia parecer uma conversa ou brincadeira aleatória, desordenada, era, na verdade, o chamado jogo simbólico. Logo, aquelas situações eram cheias de sentidos e representações significativas na vida das crianças. Aqueles momentos oportunizavam que as crianças experimentassem situações agradáveis ou até temidas, mas que lhes atraíam a atenção. Através do jogo simbólico, elas viviam cenas de adultos, e também experimentavam práticas as quais socialmente e culturalmente são usuais do gênero oposto. Em suma, provocavam simulações que exploravam seus medos, desejos, anseios, fantasias, etc.

Observando as crianças, pude constatar com clareza o que diz Santos (1998, p.77): “O jogo espontâneo infantil possui, portanto, dois aspectos bastante interessantes e simples de serem observados: o prazer e, ao mesmo tempo, a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira.”.

Certa vez pude observar cinco alunos brincando de serem mães e donas de casa. Eles andavam com bonecos no colo, fazendo de conta que eram seus bebês. Brincavam de dar comida, de fazer seus filhos dormirem, etc. Fiquei admirada com a dedicação e a seriedade como aqueles pequenos meninos encaravam aquele faz de conta. Santos (1998, p.77) afirma que:

Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos. Podemos então definir o espaço do jogo como um espaço de experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo e com os outros.

Acredito que seja de suma importância que o professor, especialmente nessas situações, não perca de vista o seu papel de educador-pesquisador, pois, muitas vezes, é

a partir desses recortes que se podem fazer boas intervenções pedagógicas no cotidiano de seus alunos. Mas afinal, por que será que brincamos? Segundo Fortuna (2008, p.50):

Brincamos ou jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimento e criatividade.

Sabemos, ou deveríamos saber, que o brincar é importante tanto na promoção do prazer, da diversão e do entretenimento, quanto no processo do desenvolvimento infantil. Equivoca-se o professor que considera esses momentos exclusivamente como de distração. Consoante afirma Oliveira (2006, p.98):

[...] brincar é coisa séria. Veicula potencialidades, materializa e simboliza conflitos, realiza desejos e é, por isso, meio de fazer conhecimento, de experimentar o desconhecido de si em si. A brincadeira exprime sentimentos amorosos e agressivos, e por vias aceitáveis, transforma a agressividade, recriando o mundo, e nele criando o que não existe.

Para as crianças, os jogos e brincadeiras são experiências bastante agregadoras e instigantes. São vivências muito significativas para elas, e isso as faz levar a sério tais momentos. Colares (2008, p.08), ao falar da seriedade do jogo, ressalta as aprendizagens obtidas por aqueles que jogam e brincam:

O jogo é sério. É sério porque ser sério não significa ser tedioso e carrancudo. É sério porque promove desenvolvimento, integração, cultura. Jogando nos expomos, interagimos, acolhemos, estabelecemos regras, lutamos por respeito, criamos laços solidários. E como resultado conquistamos espaço, reorganizamos o mundo e a nós mesmo, somos um entre outros, resolvemos conflitos, nos tornamos inquietos, curiosos, bem humorados, enfim construímos conhecimento.

Com isso, o professor deve estar consciente das novas exigências dos tempos atuais, nos quais o dinamismo, a criatividade, a agilidade e a cooperação são marcas características dos indivíduos que se destacam e obtêm sucesso. Por isso, ao planejar e proporcionar situações em que sejam explorados os jogos, as brincadeiras e o mundo do faz de conta, ele estará, certamente, colaborando e estimulando o desenvolvimento dessas características. Sabe-se, por exemplo, que o faz de conta é um dos maiores estimuladores da criatividade. DeVries (2004, p. 39) destaca essa importância: “Brincar

de faz de conta é algo valioso para a construção que as crianças fazem das representações e para o futuro desenvolvimento do pensamento simbólico, bem como do raciocínio”.

Sendo assim, entendo que o brincar, seja ele livre ou dirigido, deva ser visto e pensado dentro do planejamento didático, além de ser refletido e preparado como um momento pedagógico, pois, como tal, tem muito a colaborar com o desenvolvimento da criança.

2.4.2 Afinal, pedagógico por quê?

Atualmente há uma grande discussão sobre a função pedagógica em torno do brincar, especialmente, o livre. Muitas professoras veem esses momentos como um simples passatempo para as crianças. Isto é, elas se recusam a enxergar a ação pedagógica que permeia essas vivências, as quais são muito importantes para o desenvolvimento do aluno.

Frequentemente, durante os momentos de pátio, as professoras de diferentes turmas se reuniam para conversar, enquanto seus alunos brincavam livremente. A conversa basicamente se resumia a conversas sobre vida pessoal. Certa vez, elas começaram a debater sobre a eficácia pedagógica dos momentos livres. Prestando atenção no assunto delas, pude perceber que algumas delas desconhecem o valor pedagógico desses momentos, nos quais as crianças se encontram livres para agir, brincar e interagir, como construtivos e pedagógicos. Esse flagrante nas concepções de alguma das professoras me instigou a refletir sobre, afinal, quais as contribuições que as situações de brincadeiras livres proporcionam para a formação individual de cada aluno.

Existe uma forte tendência por parte da sociedade, incluindo os docentes, de considerar somente os momentos dirigidos como campo de aprendizado. Nessa perspectiva, valorizam-se apenas as atividades sistemáticas e dirigidas como porta de ensino. Equivoca-se aquele que não crê na capacidade do aluno de produzir conhecimento por si. Junqueira Filho (1995) afirma que:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada podemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que elas podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto.

Entendo que as atividades livres não constituem uma ação isolada dos alunos, e sim um momento em que eles decidem com o que e quem interagir, podendo, inclusive, buscar e contar com o educador para ser o seu companheiro. Proporcionar situações de livre escolha oportuniza à criança experimentar a liberdade de escolhas e a partir delas conhecer, então, as suas relações e consequências. Liberdade implica responsabilidade, noção que, quanto mais cedo for construída, mais benefícios trará para a vida das crianças.

As atividades livres são consideradas, inclusive por professores, como momentos de bagunça, de superficialidade, nos quais as crianças brincam sem muita lógica e muito sentido, não prevendo, portanto, ação pedagógica nessas situações. Ao analisar a vivência dos alunos durante esses momentos, percebo o quanto elas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos pequenos, pois a partir dessas atividades livres, eles têm a possibilidade de interagir entre pares, encontrar soluções para possíveis conflitos e dificuldades; desenvolver habilidades e autonomia. Dornelles (1992) nos diz que:

A criança construirá em interação com o grupo regras e valores de convivência social e aos poucos irá percebendo que o indivíduo que coopera de modo autônomo com os outros sente uma necessidade interior desejável e satisfatória em si e para com o grupo. E, nesta dinâmica, surgem conflitos de ponto de vista e interesses pessoais, ao mesmo tempo em que cresce o conhecimento mútuo, a confiança e o bem-estar que une os indivíduos. Estas contradições que surgem das regras elaboradas pelo grupo fazem com que a criança decida e opte por se subordinar as mesmas, não havendo relação de poder entre os membros desse grupo.

Entendo que o jogo simbólico se encontra presente no cotidiano infantil e ganha vida, principalmente nas situações de liberdade total. Através dele, é possível perceber fragmentos do dia a dia das crianças, que reproduzem, em suas brincadeiras, o vivido por elas. A partir do jogo simbólico, as crianças passam a assimilar e a acomodar suas

aprendizagens, ou seja, experimentam e criam novas relações a partir de seus conhecimentos já adquiridos.

A convivência com outras crianças, em especial, oportuniza o surgimento de relações entre pares, trocas de aprendizagens, de conhecimentos. Evidentemente, nesses momentos surgem tanto os conflitos como a necessidade de solução dos mesmos. Do mesmo modo, surge também a necessidade de lidar com suas frustrações, caso a alternativa encontrada não atenda parcial ou integralmente a vontade de quem a sugeriu.

Defendo, portanto, que o brincar livre dentro e fora da escola compreende a ação pedagógica tanto quanto as atividades dirigidas. Entendo que as situações nas quais as crianças se veem livres fazem com que elas desenvolvam inúmeras habilidades. Entre elas, uma, a qual eu julgo extremamente importante para o avanço cognitivo e emocional: a autonomia. De acordo com Kamii (2003, p.108), “[...] a essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas e, além disso, a respeitar, ouvir e tomar, juntamente com o grupo, as decisões necessárias para o uma boa convivência coletiva”.

2.5 Planejamento: um desafio necessário

Acredito que o planejamento esteja entre as tarefas docentes mais temidas pelas professoras recém-formadas, pois, frequentemente, durante a graduação, ouvia as colegas comentarem que sabiam executar as atividades com seus alunos, mas não planejar. Por que essa insegurança assola os educadores? O planejamento deve ser visto, apenas como norteador da prática, isto é, como uma ferramenta organizadora da rotina de uma sala de aula.

2.5.1 O porquê do pavor

Durante todo o curso de Pedagogia, eu trabalhei em escolas e creches de educação infantil, mas sempre como auxiliar. Dessa forma, a professora titular é quem planejava, e eu era quem executava. Realizei ainda ao longo da graduação algumas míni práticas, as quais requeriam, apenas, um planejamento de uma semana. Nada muito

complexo, portanto. Com a chegada do estágio, eis que o pavor de planejar foi inevitável. Como planejar para um período tão longo?

As angústias e a inseguranças pesaram na construção dos meus planejamentos didáticos. Eu temia planejar atividades inadequadas para a faixa etária dos alunos, sendo elas cansativas, ou curtas, ou desinteressantes, ou pouco pedagógicas. Considero a arte de planejar uma tarefa que exige um olhar muito atento e sensível por parte do educador. Ainda agora depois de concluído o estágio, ainda considero difícil a tarefa de elaboração de planejamentos. Venho buscando me aprimorar ao longo dessa jornada docente, mas nem sempre me sinto completamente segura do aproveitamento pedagógico daquilo que estou trabalhando. O recorte que conduz esta reflexão traduz, na realidade, uma tentativa de desmistificar o planejamento como algo de outro mundo. Segundo a Wikipédia a definição de planejamento é:

O planejamento ou planeamento é uma ferramenta administrativa, que possibilita perceber a realidade, avaliar os caminhos, construir um referencial futuro, estruturando o trâmite adequado e reavaliar todo o processo a que o planejamento se destina. Sendo, portanto, o lado racional da ação. Tratando-se de um processo de deliberação abstrato e explícito que escolhe e organiza ações, antecipando os resultados esperados. Esta deliberação busca alcançar, da melhor forma possível, alguns objetivos pré-definidos.

Lamentavelmente, percebe-se que a arte de planejar não é vista como uma ferramenta de auxílio ao professor em suas aulas, e, sim, como um instrumento de prestação de contas à administração da escola, a qual, além de fazer exigências, estabelece prazos. Sendo assim, o educador não consegue planejar para a sua turma, mas, sim, planeja para encher e encantar os olhos de seus superiores. Esta sistemática de fazer educação resulta em planejamentos inchados, estilo faz-de-conta, ou incoerentes com a realidade do grupo, mostrando-se, muitas vezes, impraticáveis. Contudo, quando realmente se acredita e aposta em algo importante para o grupo, sempre se consegue escapar e desenvolver nossas atividades.

Para Gandin (1991), o planejamento traduz um reflexo da realidade que queremos construir juntamente com nossos alunos. Para que isso seja possível ele define três elementos essenciais que devem ser alcançados pelo professor. São eles: “A

definição do que se quer alcançar; a indicação da distância a que este está do ideal; a proposta para diminuir a distância”.

Outro ponto a ser discutido é o olhar engessado sobre os planos didáticos. Precisamos nos conscientizar de que eles não precisam ser seguidos à risca. Devemos lembrar que eles, na realidade, são apenas ferramentas norteadoras dos objetivos que desejamos que nossos alunos alcancem. Equivoca-se o educador que confunde planejar atividades com limitar as diferentes formas de se produzir o que se deseja. Por isso, acredito em propostas didáticas que permitam que ele possa, mesmo durante a sua prática, estar reavaliando-a, refletindo-a e, sempre que possível, modificando-a de acordo a necessidade do grupo. Nesse sentido, Collares (2003) nos diz que: “Na ausência das sequências prontas de trabalho, é imprescindível que se esteja em constante busca e que se analise a pertinência das propostas ao grupo de alunos com o qual se está trabalhando”.

Gandin (1991) entende o planejamento como uma ferramenta de transformação social. O educador deve almejar não somente trabalhar os conteúdos, mas reconhecer-se como parte essencial no processo de construção da criança. Em suas palavras:

Se pensarmos em educação escolar como parte de um processo de construção da pessoa e, mais de uma sociedade, se compreendermos que muito conteúdo preestabelecido é completamente anti-educativo e inútil, então precisaremos muito do planejamento, muito menos de quadrinhos que os professores preencham para a manutenção do faz-de-conta, mas de um planejamento que tenha como perspectiva a construção de uma realidade, através da transformação da realidade existente.

Concordo com Leal (s.d.) quando afirma que planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Enfim, planejar requer uma atitude científica do fazer pedagógico.

2.5.2 Projeto vivo = projeto alimentado

Os projetos educacionais não devem “morrer” para que outros projetos ganhem vida. É interessante e vital para a acomodação do conhecimento que eles sejam

lembrados cotidianamente. Muitas vezes, nós, professores, na ânsia de dar conta do maior número de projetos, esquecemos que a construção do conhecimento é um processo contínuo, o qual precisa ser trabalhado e retrabalhado muitas vezes para que se construa efetivamente.

Muitos de nossos professores, principalmente os docentes de primeira viagem, desejam ver o início, meio e fim do andamento de seus projetos escolares. Em outras palavras, acreditam que o aluno, passando pelas etapas propostas pelo planejamento didático do docente, provavelmente consiga fazer as relações de aprendizagem pertinentes ao tema, além de ter interiorizado todo o conhecimento. A partir dessa perspectiva, o educador sente que atingiu seus objetivos e que essa proposta foi concluída. Com isso, ele procura dar vida a um novo projeto de estudo. A sensação de chegar ao final do ano letivo tendo trabalhado diferentes unidades de estudo dá ao professor um sentimento de êxito.

A minha discussão, a minha crítica ou o meu grande desafio, enquanto docente, não se põe contra o desenvolvimento de diversos projetos durante o ano. Aliás, acho muito produtivo trabalhar várias temáticas.

Na sociedade atual, as crianças recebem grande número de estímulos e informações através dos meios de comunicação, o que provoca seu interesse por uma diversidade de acontecimentos, assim como por realidades especialmente distantes. Sendo assim, é necessário que o professor busque dar conta, na medida do possível, da demanda de interesse dos seus alunos (CAVALCANTI, 1995, p.25).

O que questiono e me ponho a refletir é a postura de alguns educadores, aqueles que encaram seus projetos didáticos como produções de conhecimentos finitas. Em outras palavras, aqueles que passam de uma proposta de estudo para outra, esquecendo-se completamente da anterior, como se a construção do conhecimento chegasse ao ponto de esgotamento. Um tema, um projeto, ou uma unidade de estudo deve ser tratada como construção de aprendizagens contínuas, independentemente de o tema específico de estudo convergir para outro foco. Os professores poderiam procurar alimentar seu projeto cotidianamente, isto é, estabelecer relações, fazer apontamentos, chamar a atenção para fatos e situações de aprendizagem que retomem as unidades já trabalhadas,

uma vez que elas não podem ser esquecidas. Cabe ao professor, sempre que pertinente, fortalecer as aprendizagens já construídas, bem como realizar novas relações e instrumentar o aluno a aprimorar o seu desenvolvimento cultural e intelectual. Cavalcanti (1995, p. 25) afirma que “Como mediador de cultura em situações de aprendizagem, é função do professor buscar trazer para a classe informações que alimentem o processo de construção de conhecimentos”.

Entendo que as propostas interdisciplinares de estudo só são significativas quando os educadores alimentam seus projetos, pois é desse modo que eles garantem aos alunos a possibilidade de lapidarem seus conhecimentos através das suas próprias experiências.

2.5.3 Arte é tão necessária quanto a matemática!

Um dos grandes desafios que o estágio de docência me proporcionou foi trabalhar com o ensino de artes para crianças pequenas. Embora o meu grande projeto, intitulado “Brincando de ser artista”, tenha justamente contemplado as artes plásticas com relativo sucesso, afirmo que ele foi fruto de muito esforço, estudo e pesquisa. Isso porque, infelizmente, cheguei ao final da graduação sentindo-me despreparada para explorar o conteúdo de artes com os alunos. Segundo Martins (1998), “[...] a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela”. Será que as faculdades de educação não compreendem a importância de uma formação mais sólida nesse campo?

Por que os cursos universitários formadores de educação não estão convidando seus alunos de pedagogia a entrarem no território das artes? Sabemos que é importante que os professores transitem por esses espaços, a fim de que suas práticas pedagógicas criem um caso de amor com o universo artístico. Isto é, que os educadores, a partir de suas bagagens singulares, possam aprimorar os seus conhecimentos sobre as relações e técnicas artísticas. Martins (2001) ainda nos diz que,

Olhar a arte, especialmente quando se tem a tarefa desafiadora de ensinar e aprender, é também perceber a alfândega interpretante- o ponto de passagem entre o dentro e o fora – de crianças, jovens, adultos que conosco caminham

no campo da arte, da cultura, da ciência. No cruzamento desses dois mundos, cada um desses carrega suas bagagens, [...] Bagagens singulares!

Muitas vezes, quando vemos atividades artísticas dentro de sala de aula, percebemos que elas estão sedimentadas em uma prática pedagógica do tipo *laissez-faire*. Em outras palavras, não há uma proposta que vise a um avanço no desenvolvimento da criança. Para perpetuar esse tipo de proposta de trabalho, professores alegam que dons artísticos não se desenvolvem, mas nascem com o indivíduo. Sabemos que esse é um pensamento equivocando e talvez preguiçoso, pois a escola não deve ter a intenção de revelar e classificar dons. É função da escola, sim, oportunizar aos seus alunos a frequentar o universo artístico para que, através dele, descubram um novo modo de olhar, compreender e se relacionar com o mundo, ou seja, um despertar mais sensível para vida.

Percebo, pelos depoimentos dos colegas de formação, que as artes plásticas representam apenas uma produção de livre expressão, pois não há uma preocupação em propor desafios aos alunos. As sugestões dos professores geralmente traduzem um fazer livre e sem proposta didática. Entendo que a fronteira de compreensão a respeito do ensino de artes é relativa para cada professor, pois depende do conhecimento prévio de cada um, de seu aporte teórico e histórico. Martins (2002) comenta que

[...] temos que conhecer desde conceitos fundamentais da linguagem da arte até meandros da linguagem artística em que se trabalha. Temos de saber como ela se produz – seus elementos, seus códigos – e também como foi e é a sua presença cultural humana, o que implica numa visão multicultural, na valorização da diversidade cultural. É preciso, ainda, conhecer seu modo específico de percepção, como se estabelece um contato mais sensível, como são construídos os sentidos a partir das leituras, como aprimorar o olhar, o ouvido e o corpo.

Sendo assim, é necessário ter claro o que, para que e como vamos trabalhar o ensino de artes com o grupo, pois, do contrário, estaremos fazendo qualquer coisa, menos artes plásticas. Nota-se que também não há uma grande exigência na qualidade dispensada a essa disciplina por parte da escola. Na realidade, percebe-se uma superficialidade no conhecimento dessa área também pelos seus demais setores, como direção e coordenação. O enfoque para essa disciplina geralmente se volta às datas comemorativas, preocupando-se apenas com a exibição do produto final e não com o

caráter pedagógico de sua produção. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997):

A questão central do ensino de artes no Brasil diz respeito a um enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar.

Esse excerto exemplifica o que acontece em algumas escolas. Em outras palavras, a arte é vista apenas como um acessório a outras áreas de conhecimento. E por que isso acontece, afinal? Acredito que seja por uma falta de experiência e de bagagem acadêmica em relação ao território artístico. Os educadores se veem obrigados a recorrer a opiniões, dicas e informações de terceiros, que tentam explicar essa disciplina pelas suas experiências. Para quem ouve, essas experiências se tornam imperativo, isto é, anulam a possibilidade de uma nova ou diversificada.

Neste cenário fica muito claro que o ensino de artes de muitos professores tem se caracterizado como fraco e deficiente, conseqüência, na minha concepção, de uma má formação acadêmica. Isso se dá pela falta do conhecer e experienciar a arte mais a fundo durante a realização da graduação. Percebemos essa deficiência tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

Precisamos ter claro que, através da arte, a criança tem a oportunidade de desenvolver ludicamente suas capacidades cognitivas, isto é, a partir das suas experiências artísticas ela tende a elaborar novas formas de ver, de sentir, de falar e se relacionar com o mundo. Portanto, é urgente que o currículo da pedagogia reveja a olhar que dispensa sobre o ensino de artes plásticas dentro de seus cursos, pois só formar professores pensadores não os torna preparados para a docência.

2.5.4 A busca pelo produto final

Por que será que ocorre essa insistência dos professores em encontrar significados lógicos nas produções artísticas das crianças? Nesta etapa, elas não necessariamente produzem algo real ou simbólico, pois muitas vezes suas

representações e criações são abstratas, frutos de sua imaginação. Não se pode esquecer que a imaginação nessa faixa etária é uma esfera em alta produção, principalmente se estimulada.

Foram inúmeras as vezes, em outras épocas e escolas em que atuei como educadora, em que estive mais preocupada com o resultado dos trabalhos, do que se realmente o que eu estava propondo era significativo para as crianças. Minha errônea convicção era que eu obtendo dos meus alunos resultados belos nas atividades propostas, então, eu seria uma professora competente. Desse modo, a avaliação sobre o processo do aluno na realização das tarefas, muitas vezes, era ignorada.

Por que essa dificuldade dos professores em trabalhar o processo e não o produto? Pillar (2008, p.74) nos diz que: “Nossa visão é ingênua, ela está comprometida com o nosso passado, com nossas experiências, com nossa época, com nossos referenciais, desse modo, não há o dado absoluto, a verdade, mas múltiplas formas de olhar uma mesma situação”.

As propostas de artes, muitas vezes, têm perdido espaço nas salas de aula da educação infantil, já que o professor não obtém o produto final esperado por ele nas produções das crianças. Nessa descrença, as aulas de artes ministradas em muitas escolas deixam a desejar no que tange às suas propostas de trabalho. Afinal, para que serve o ensino das artes? Segundo Richter (2005, p. 20): “Articular arte na educação implica amplificar possibilidades de experiências distintas na produção de si e de mundos, pois sua condição é a da abertura à pluralidade de experiências que a convivência pode promover”.

Seria interessante que o professor compreendesse que é através de diferentes propostas, materiais variados, diferentes proposições de desafios, que ele conseguirá mediar a construção de inúmeras aprendizagens significativas, isto é, estimular seus alunos a interagir com o seu conhecimento de mundo a partir das criações gráfico-plásticas. Conforme o empenho no estímulo da evolução da linguagem gráfico-plástica, ela vai se aprimorando. Caso bem trabalhadas, as produções de desenho das crianças passarão longe desses padrões como, por exemplo, bonecos em forma de palito, vistos

com tanta frequência. Cunha (2001, p.30) observa: “[...] se não houver desafios para que as crianças continuem elaborando outras estruturas, elas se contentarão com aquelas já descobertas, fixando-as como modelos únicos que originarão os estereótipos”.

O educador dos níveis infantis deve estar preparado para compreender a arte produzida nesta faixa etária, por isso seu olhar deve ser voltado para uma análise que vai além do produto final. Isso porque nem sempre nos damos conta da variedade de rabiscos traçados pela criança e de como eles se modificam com o passar do tempo, embora continuem sendo rabiscos.

Muitas vezes, em especial com as crianças pequenas, não se tem de fato um produto final. Isso ocorre independentemente da proposta, seja um desenho, seja uma pintura, seja até mesmo algum tipo de exploração de material. Entretanto, sabemos que a experimentação intensa faz surgir o que chamamos de sujeira, bagunça, mistura de tinta. O que devemos saber é que dela também surge o aprendizado da criança, pois “[...] para as crianças pequenas o rasgar, o amassar, o furar, o molhar, fazem parte deste processo de descoberta” (CUNHA, 2001, p.21).

É preciso se ter claro que o ato e o efeito de descobrir, tentar, experimentar, ousar, testar é o que realmente fica de significativo das atividades que a elas são propostas. É o que podemos chamar de processo e não de produto final. Com certeza, a área das artes tem muito a contribuir com os processos de aprendizagem, pois ela, em especial, através da ludicidade desses momentos abre belo espaço pedagógico para que o aluno descubra a si mesmo e o mundo ao seu redor.

2.6 Alfabetizar ou não na educação infantil?

Iniciar ou não os processo de alfabetização nas escolas de educação infantil? Esta, sem dúvida, é uma questão que faz parte do cotidiano de muitos professores que atuam, sobretudo, nas turmas de jardim A e B. Não tenho certeza se já se chegou a uma resposta “definitiva”. Nem sei se é possível respondê-la, mas tendo atuado como professora de jardim A não só durante o estágio, mas em outros períodos da faculdade, faço algumas considerações a respeito desse debate.

Segundo Emília Ferreiro (1985, p.100), “[...] só é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o ‘saber’ acerca da língua escrita limita-se ao conhecimento das letras.” Assim sendo, considero que todo o ambiente de uma sala de aula de jardim A, por exemplo, pode ser chamado de alfabetizador. Não pelas letras ou números que nele podem estar expostos, mas porque tudo que nele se encontra dá ao aluno sólidas noções a respeito do mundo letrado. Não se pode fugir disso. Entretanto, pensando de forma mais ampla, devo dizer que não considero necessária a alfabetização propriamente dita das crianças antes do primeiro ano do ensino fundamental.

Por outro lado, é fato que crianças a partir dos cinco anos de idade, aproximadamente, principalmente se incentivadas, já começam a se apropriar das letras e dos números. Isso não acontece já com a intenção de ler e escrever, mas, sim, de conhecer mais a fundo o mundo que as rodeia. É justamente esse interesse que consigo perceber em meus alunos. Alguns já pedem ajuda para escrever o nome, outros já tentam interpretar os ponteiros do relógio, citando alguns exemplos. No momento, aconteceu algo curioso e interessante. Alguns alunos trouxeram, com certa regularidade, cartas feitas por eles, em casa. Nelas podemos perceber claramente o surgimento da necessidade de expressão por outra forma que não a usual, ou seja, a fala. Inclusive, os professores titulares pensavam em elaborar um projeto que contemple com mais ênfase os diferentes tipos de portadores de comunicação, tais como cartas, bilhetes e recados, a fim de aprimorar e incentivar o interesse deles pelo mundo. Evidente que essas cartas que têm chegado não esboçam uma escrita de fato, e, sim, rabiscos e desenhos. Contudo, o válido desse movimento em direção à escrita, e não à apropriação perfeita dela, é justamente o seu processo.

Desse modo, no sentido de aprimorar a apropriação do mundo letrado, é claro que a escola de educação infantil deve trabalhar no sentido de colaborar com este desejo das crianças. Não propriamente para alfabetizá-las, repito, mas para que elas possam ser inseridas gradualmente no mundo letrado, até então praticamente desconhecido.

Acredito que uma boa maneira de se iniciar este trabalho é pensar o ambiente de sala de aula como o mais “alfabetizador” possível, nomeando os objetos,

disponibilizando o alfabeto, os números, assim como diferentes portadores de texto, como uma pequena biblioteca, pois:

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias de si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso (TERZI, 1995, p. 93).

Acredito que na educação infantil o essencial seja explorar as diversas possibilidades de construir um sujeito letrado. Isto é, não podemos e não devemos nos furtar de saciar as necessidades de ampliação das formas de leitura dos alunos sobre o mundo. Esse é primeiro passo a ser dado na longa caminhada do processo de alfabetização propriamente dito. O importante é estar atento ao desenvolvimento dos alunos, pois com o tempo eles irão gradualmente indicando a necessidade de avançar no mundo letrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este capítulo, confesso que o processo de elaboração deste trabalho de conclusão de curso provocou-me muitas inquietações. Tendo esta experiência se revelado um desafio tanto profissional quanto pessoal, vi-me mergulhando no universo investigativo ao buscar respostas e confirmações às indagações aqui propostas.

Desta forma, primeiramente resgato aqui a ideia deste trabalho, isto é, discutir possibilidades para lidar com algumas das angústias e incertezas que, inevitavelmente, em algum momento da docência, envolvem o papel do educador infantil. Para viabilizar este estudo, precisei aprender a conectar a prática com a teoria. Em outras palavras, as situações-problema que surgiram durante o meu estágio curricular fizeram-me entender que, para a sua melhor compreensão, era preciso ir além da minha bagagem teórica, era necessário estudar mais. Por isso, tornou-se imperativo saber o que especialistas e estudiosos das áreas de educação e psicologia teriam a nos ensinar sobre busca de alternativas para a resolução destes conflitos e dilemas.

O fato de conduzir o estudo deste modo possibilitou-me uma maior reflexão sobre a prática pedagógica. Com isso, fui levada a pensar sobre o significado de educação e de criança, assim como sobre o modo que essas concepções norteiam a minha atuação em sala de aula. Assim, pude ir me fortalecendo diante das adversidades surgidas ao longo do estágio. Nesse ponto, não ousou dizer que eu tenha encontrado respostas e soluções definitivas, mas acredito ter passado a compreender com muito mais clareza o papel do professor frente a seu grupo de alunos, e a entender a criança no sentido mais amplo, ou seja, dentro do seu contexto familiar, social e escolar.

Este estudo se limita a tentar responder a alguns questionamentos dentro dos limites do contexto da experiência vivenciada, ou seja, nem tudo escrito neste trabalho serve como referência para outros educadores, talvez inseridos em diferentes realidades. Entretanto, buscar mostrar que aquele educador que busca aprofundar o seu conhecimento tem maiores chances de enfrentar com mais sucesso a sua profissão e, conseqüentemente, de formar crianças muito mais felizes e preparadas, não só para escolarização, mas para a vida.

A meu ver, após uma longa revisão teórica, apesar de constatar que existem muitas dúvidas acerca do papel do educador permeando a mente de professores e professoras, acredito, entretanto, que o campo do ensino infantil tem grande potencial para fortalecer os seus limites de atuação, conferindo, desse modo, mais respeito e visibilidade à categoria profissional.

Sendo assim, o que fica de mais importante neste trabalho são três certezas. A primeira é que, para obtermos um ensino qualificado dentro da esfera infantil, necessitamos de que escola, representada pela equipe diretiva, educador e família estejam juntos nessa caminhada, pois, do contrário, fica muito complicado para o professor assumir para si toda a responsabilidade da educação de uma criança. Não acredito que isso caracterize ineficiência docente. Em verdade, vejo como humanamente impossível tal tarefa. A segunda certeza diz respeito ao fato de eu considerar que o educador-pesquisador deva ser um profissional insaciável na sua busca pelo conhecimento. Isso porque é através dele que podemos descobrir novas formas de atingir nossos objetivos, de superar nossas angústias, de responder às nossas incertezas, uma vez que deve ser contínua a preparação para enfrentar o nosso maior desafio: reconceber o papel do professor. A terceira é que mesmo não sendo possível eliminar todas as angústias e incertezas que envolvem o papel do educador infantil, estudá-las teoricamente auxilia a melhor lidar com elas.

Enfim, ser professor é pensar em tudo, é pensar a sua sala de aula, seu planejamento, sua turma, seus recursos didáticos, seus alunos. Além disso, não se pode esquecer das individualidades, da busca incansável por um fazer pedagógico que respeite, que instrua, que estimule, que propicie às crianças aprendizados que favoreçam a interação social e o desenvolvimento pessoal.

[...] educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração (CURY, 2003, p.9).

Por tudo isso, é meu desejo que este estudo tenha chamado sua atenção, leitor, seja como educador, como pai ou mãe, ou como membro da sociedade sobre sua parcela de responsabilidade na luta por uma educação melhor.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida e MENEZES, Ana Luisa. *Educação Ameríndia: A dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: Editora Edunisc, 2009
- CAVALCANTI, Zélia. *Trabalhando com história e ciências na pré-escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar: por onde anda a educação infantil? In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./ dez.1999
- CINTRA, Eneida Souza. A benéfica presença da frustração em nossas vidas. *Revista Psicopedagogia*. São Paulo: v.19 n° 56 out. 2001
- COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente estudo das ações no contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003
- COLLARES, Darli. O jogo no cotidiano da escola: uma forma de ser e de estar na vida. IN: projeto. *Revista de educação*. Porto alegre: Projeto, v.8, n.10, p.02 – 11, out.2008
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira. *Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 2001
- CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. 10 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003
- DEVRIES, Rheta. O brincar no programa da educação infantil: quatro interpretações. IN: DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty; HILDEBRANDT, Carolyn et AL. *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27-49
- DEVRIES, Rheta; Betty. *A ética na educação infantil: O ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. In: *Pátio educação infantil*. Ano I, n 1, abr./jul. 2003. p.6-9
- DORNELLES, Leni Vieira. *Conhecimento e autonomia infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: SMED, divisão de educação escolar, 1992
- DORNELLES, Leni V. e HORN, Maria da Graça S. A organização das atividades no tempo. In: CRAIDY, Carmen. *O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 2001. P. 19-26 Cadernos de Educação Infantil 5

FERNANDEZ, A *mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo. Cortez, 1985

FORTUNA, Tânia. Vida e morte do brincar. IN: ÁVILA, Ivany Souza (org.). *Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso*. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 47-59

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1991

HENRIQUES, Lisete Annes. O período de adaptação na pré-escola em um enfoque psicopedagógico. In: SCOZ, B et. al. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987

HICKMANN, Roseli I. Escola e família: Tênuos limites da disciplina. In: XAVIER, Maria Luisa M. (Org.) *Disciplina na escola: Enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 75-84

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. A educação do educador: A pedagogia respondendo as paixões. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995

KAMMI, Constance. *A criança e o número*. São Paulo: Papirus, 2003

KAMII, Constance. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Papirus, 1986

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: Peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de educación*. disponível em: <http://www.rieoei.org.1106.htm>

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo*: Poetizar, fruir e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998

MARTINS, Mirian Celeste. Bagagens alfândegas e passageiros. In CORRÊA, Airton Dutra (org). *Ensino de arte: Múltiplos Olhares*. Ijuí: EDIUNIJUÍ, 2001. p. 237-246

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia: Aquecendo uma transformação: Atitudes e valores no ensino de arte. In BARBOSA, Ana Mae (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 49-60

OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006, p. 75-102

OLIVEIRA, Zilma Ramos. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002

PEDÓ, Marta. Passar o saber: uma breve intervenção sobre a psicanálise com crianças em nossos dias. In: GURSKI, Roselene, DALPIAZ, Sônia e VERDI, Marcelo Spalding (orgs.). *Cenas da infância atual: a infância, a escola e a clínica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006, p.131-139

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2008

PIZARRO, Maria Antônia Pinto. Escola X Resilência – amor ou compromisso? *Revista Espaços da Escola*. Unijuí: V.14 nº51/52 p.9-14 jan/abr, maio/ago 2004

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. In: *Revista Mundo jovem – U jornal de idéias*, 2007, nº 373.

RICHTER, Sandra. *Criança e pintura. Ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2005

TAILLE, Yves de La. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1999

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In. KLEMAN, Angela. *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil: prá que te quero? In, CRAYDY, Carmen M. e KAERCHER, Gládis (orgs) *Educação infantil: prá que te quero?*. Porto Alegre: UFRGS, 1998

SCORSATO, Terezinha Bastos. *O desejo de saber e suas virtudes – da escola à universidade: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese de doutorado

VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Educar e cuidar: Práticas complementares essenciais à Educação Infantil. In: *Revista do professor*. Porto Alegre, v.18, nº69, p. 40-41, jan./mar. 2002

WIKIPÉDIA. *Planejamento*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/planejamento>
Acesso em 05 jun. 2011