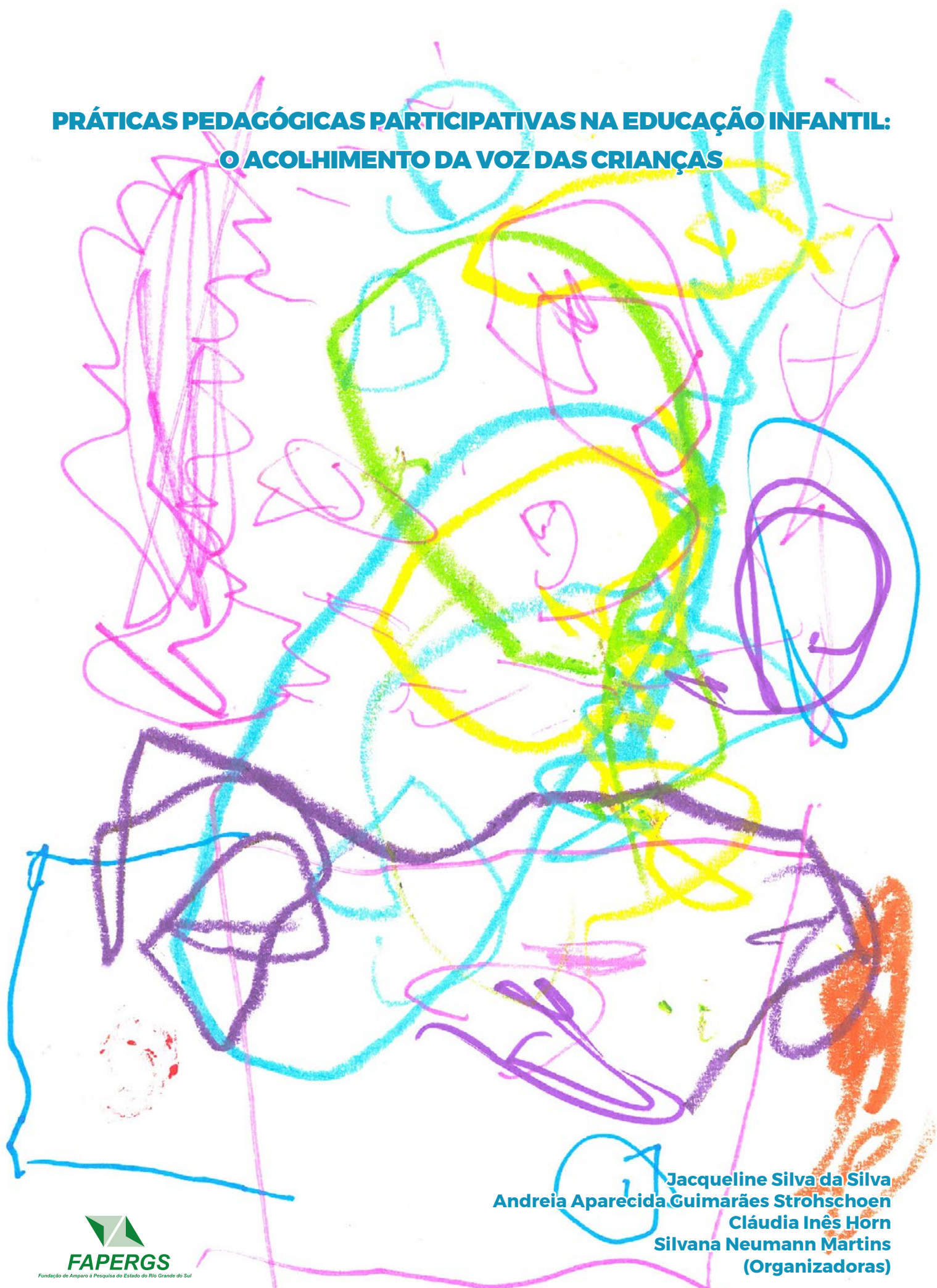


PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O ACOLHIMENTO DA VOZ DAS CRIANÇAS



**Jacqueline Silva da Silva
Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen
Cláudia Inês Horn
Silvana Neumann Martins
(Organizadoras)**

Jacqueline Silva da Silva
Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen
Cláudia Inês Horn
Silvana Neumann Martins
(Organizadoras)

Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil: o acolhimento da voz das crianças

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2023



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Correção Linguística: Monique Izoton

Revisão Técnica: Carine Rozane Steffens

Desenho da capa: Emma von Muhlen Bettio Libano (3 anos e 5 meses)

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

P912

Práticas pedagógicas participativas na Educação Infantil: o acolhimento da voz das crianças [recurso eletrônico] / Jacqueline Silva da Silva et al. (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2023.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/392
ISBN 978-65-86648-90-4

1. Educação. 2. Participação das crianças. I. Silva, Jacqueline Silva da. II. Strohschoen, Andreia Aparecida Guimarães. III. Horn, Cláudia Inês. IV. Martins, Silvana Neumann. V. Título.

CDU: 373.3

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Monique Izoton – CRB 10/2638



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão do Conselho Editorial da Editora Univates e da Univates.

APRESENTAÇÃO

Quando escutamos as crianças, “as implicações para a educação são revolucionárias” (RINALDI, 2012, p. 43).

Prezado/a leitor/a, este e-book, composto por 13 capítulos, objetiva apresentar o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Participativas na Educação Infantil que buscam acolher a voz das crianças.

No capítulo que abre este livro, *A voz das crianças: um exercício de escuta da gestão escolar*, acompanhamos um relato de experiência sob a perspectiva da equipe gestora – coordenação pedagógica e direção – de uma escola de Educação Infantil. Jordana Reckziegel e Jucelaine Bariviera apresentam reflexões e questionamentos que foram movimentados a partir da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a Escola de Educação Infantil”, relacionados à participação infantil no planejamento e nas decisões escolares e o olhar e a escuta sensível dos professores. Destaca-se, neste relato, a inclusão das crianças no processo de reconstrução dos documentos da escola, numa tentativa de respeitar suas vozes, sem terceirizá-las aos adultos.

Voices e escutas que geram ações é o título do capítulo seguinte, em que a professora Cláudia Bergesch apresenta um recorte de diferentes práticas vivenciadas com sua turma de Educação Infantil. São relatadas situações de aprendizagem e experiências que partiram do interesse das crianças, fomentadas em rodas de conversas, tais como: tomar o café da manhã na sala de aula, realizar o almoço no pátio, representar “o que te deixa feliz na escola” através de desenhos, estudar os planetas e o sistema solar. Destaca-se esta última atividade, que se tornou uma sequência didática com a confecção de um astronauta para cada criança, a criação de um foguete com material de sucata, a aprendizagem da escrita do nome dos planetas e, por fim, a visita a um planetário.

Em *Achados cotidianos e a projeção do currículo na escola de Educação Infantil: um relato do projeto investigativo “O mundo secreto dos insetos”*, Mateus Lorenzon relata detalhes desse interessante projeto realizado com sua turma. Baseando-se nos pilares participação, escuta e investigação, o professor construiu com o grupo de crianças, e a partir do interesse destas, situações de aprendizagem que permitiram coletar e observar insetos tanto na escola quanto em espaços externos, como um jardim botânico e um museu de ciências. Essas vivências buscaram garantir o direito de participação das crianças nas práticas educativas, além de defender a investigação como potente estratégia de ensino e forma de compreender o mundo.

Na sequência, temos um relato de experiência sobre a importância do protagonismo infantil na elaboração do planejamento que se volta para o ensino de arte. A autora Angelita Baldani nos conta um projeto que desenvolveu na escola de Educação Infantil em que atua como docente, desde o surgimento do tema – que parte de uma escuta das crianças –, passando pela leitura de imagens de obras de arte como disparadoras, até a culminância com o plantio de uma flor. O destaque deste relato está no fato de que a professora esteve aberta e atenta às necessidades e curiosidades de seus estudantes, permitindo a participação ativa destes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em mais um potente relato de experiência, Digilaini M. dos Santos nos convida a experimentar “bolinhas de sabão coloridas”, que foram o tema de uma proposta

desenvolvida com sua turma. Acolhendo um olhar curioso de uma das crianças em direção a um pacote de bolinhas de sabão, a professora organizou uma prática educativa que conteve pesquisa de como fazer bolinhas coloridas no celular – por sugestão das próprias crianças – e confecção das bolinhas de sabão no parque. Essa situação de aprendizagem aparentemente simples fez com que a professora pudesse perceber, em sua prática docente, a necessidade de organizar os espaços de aula de modo acessível às crianças; a importância de planejar em conjunto com a auxiliar; e a capacidade das crianças de serem protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

Seguimos com Carine Steffens e Jacqueline Silva com o trabalho *Narrativas de uma prática pedagógica desenvolvida com e não para as crianças na Educação Infantil* que relatam duas situações de aprendizagem planejadas e desenvolvidas com as crianças, cujo objetivo foi oportunizar a expressão da linguagem gráfica. A primeira situação destaca a estruturação do “Cantinho das Artes”, que desde o início contou com a colaboração e a participação das crianças em todas as decisões. Na segunda situação, acompanhamos a organização de uma mostra de trabalhos que ocorreu na Feira do Livro do município e que, novamente, foi pensada junto com as crianças: quais trabalhos queriam expor, como seria a montagem dessa exposição, entre outras escolhas.

O jogo heurístico é o tema do capítulo seguinte – *Encaixes, desencaixes, construções: o brincar heurístico e suas composições* –, de Cláudia Inês Horn e Raquel da Costa. As autoras conceituam o jogo heurístico e apontam sugestões de como organizar os materiais, o espaço e o tempo de uma sessão de jogo. Em seguida, relatam um trabalho realizado com crianças de dois anos que, ilustrado por fotografias, nos oferece um vislumbre da potência que pode ser uma prática bem estruturada, com materiais simples, mas com intencionalidade pedagógica. O fato de o/a professor/a não intervir durante o jogo reforça a autonomia e o protagonismo da criança ao explorar os objetos.

“*Eu gosto da escola quando tem sol*”, expressão dita por uma criança, dá título ao próximo capítulo, que aborda situações de aprendizagem planejadas e desenvolvidas em espaços externos à sala de aula. Pátios e pracinhas escolares são lugares geralmente muito apreciados pelas crianças, e as autoras Cláudia Inês Horn, Lara Ramalho e Jacqueline Silva defendem, neste relato, que eles desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, uma vez que colaboram para o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras das crianças. A partir da escuta e da observação dos interesses das crianças, uma professora e uma estagiária perceberam que poderiam explorar mais os espaços externos, por isso, planejaram situações de aprendizagem e as reuniram em grupos: situações de registro; atividade de coordenação motora e brincadeiras de roda; e brincadeiras livres.

Seguimos com Iasmin Pozzebon e Jacqueline Silva, que compartilham propostas de situações de aprendizagem que poderão ser realizadas com as crianças a fim de estimular seu desenvolvimento e participação. São apresentadas e explicadas com mais detalhes cinco tipos de propostas: leitura e construção de narrativas; contação de histórias utilizando recursos; projetos com materiais descartados pelas famílias das crianças; jogo de quebra-cabeça e ampliação de gravuras – estas duas baseadas na obra de Krueger (1990). As autoras ainda ressaltam a importância de registrar as situações de aprendizagem vividas pelas crianças, com o objetivo de produzir uma documentação pedagógica.

Aproximando-nos do final deste livro, não poderia ficar de fora uma escrita que ressalte a importância da leitura e dos livros na Educação Infantil. Assim, Rudimaria dos Santos compartilha a estratégia de ensino da caixa de leitura com diferentes gêneros textuais, que possibilita à criança manusear os livros, participar da escolha da história que

irá ouvir na contação, desenvolver a escuta sensível, criar o hábito da leitura, valorizar o livro, entre outros benefícios. Além da caixa, a professora organizou um cantinho de leitura na sala de aula, que favorece o contato das crianças com o livro de forma independente e seletiva. Com essas estratégias, a autora demonstrou possibilidades de o professor ser o mediador do encontro entre as crianças e os livros, afinal, as protagonistas são elas.

No texto *Dar voz às crianças*, as autoras Aparecida Gabriel, Jacqueline Silva, Silvana Martins e Marcia Santos nos convidam a acompanhar o relato da prática educativa desta última, que é professora em uma escola baiana considerada referência nacional e internacional na Educação Infantil. Nas experiências compartilhadas pela docente, como as assembleias e a construção do plano de possibilidades, vemos que a pedagogia da escuta foi escolhida não só como um instrumento para dar voz à criança no cotidiano escolar, mas, sobretudo, para prepará-la para a vida fora da escola, ao ensinar a importância de ouvir e de ser ouvida.

Nos dois últimos textos deste livro, escritos em língua espanhola, somos convidados/as a conhecer as experiências colombianas de fazer educação. Em *Rastro de la experiencia de ser maestra*, Jazmin Vega e Elsa Sierra nos brindam com sua visão de que a relação com o outro é a chave para refletir acerca das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Partindo de fragmentos de memórias e de experiências, elas destacam a palavra, o relato, o contar a própria história como formas potentes de tomada de consciência do que nos passa, enquanto seres humanos e docentes, em nossa relação com o outro, com a criança.

O capítulo que fecha nosso e-book trata de uma pesquisa realizada em uma escola rural de Cómbita, na Colômbia. As autoras Heiny Andrea Becerra Parra, Maribel Velosa Usaquín e Liliana Inés Ávila Garzón investigaram as experiências de leituras de vinte estudantes de uma turma multisseriada, utilizando os instrumentos ficha de observação, entrevista autobiográfica e entrevista semiestruturada com a docente. Elas destacam, dentre os resultados, a importância de vincular a realidade dos estudantes, neste caso o contexto rural, com o que é trabalhado em aula, além de frisar que as faculdades de educação precisam preparar os docentes para atuar em escolas rurais.

Diante dos relatos apresentados em cada um dos capítulos, acreditamos que as crianças estão prontas para nos ajudar no que diz respeito à construção de uma escola de Educação Infantil que seja “delas”, oferecendo-nos ideias e sugestões, apresentando-nos dúvidas, problemas, indicadores e trilhas a seguir.

Desejamos, a cada professor/a, que este e-book seja fonte de inspiração para pensarmos nessa escola!

Nosso agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio financeiro dado ao Edital PqG 05/2019.

Uma ótima leitura a todos/as!

As organizadoras

REFERÊNCIAS

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SUMÁRIO

A VOZ DAS CRIANÇAS: UM EXERCÍCIO DE ESCUTA DA GESTÃO ESCOLAR.....	9
<i>Jordana Reckziegel</i> <i>Jucelaine Bariviera</i>	
VOZES E ESCUTAS QUE GERAM AÇÕES	14
<i>Claucia Regina Bergesch</i>	
ACHADOS COTIDIANOS E A PROJETAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DO PROJETO INVESTIGATIVO “UMA VIAGEM AO MUNDO SECRETO DOS INSETOS”	24
<i>Mateus Lorenzon</i>	
O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONSIDERANDO A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO	31
<i>Angelita Santa Rosa Baldani</i>	
OLHARES PARCEIROS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA CONSTRUÍDA COM E PELAS CRIANÇAS	39
<i>Digilaini Machado dos Santos</i>	
NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA COM E NÃO PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
<i>Carine Rozane Steffens</i> <i>Jacqueline Silva da Silva</i>	
ENCAIXES, DESENCAIXES, CONSTRUÇÕES: O BRINCAR HEURÍSTICO E SUAS COMPOSIÇÕES	52
<i>Cláudia Inês Horn</i> <i>Raquel Thaís Arcari da Costa</i>	
“EU GOSTO DA ESCOLA QUANDO TEM SOL”: A EXPLORAÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS EXTERNOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
<i>Cláudia Inês Horn</i> <i>Lara Brum Ramalho</i> <i>Jacqueline Silva da Silva</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	63
<i>Iasmin Pozzebon</i> <i>Jacqueline Silva da Silva</i>	
CAIXA DE LEITURA COMO DISPARADOR DE IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE	66
<i>Rudimaria dos Santos</i>	

DAR VOZ ÀS CRIANÇAS: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA PELA ESCOLA CASA DE INFÂNCIA, SALVADOR/BA, EM SEUS DEZ ANOS DE HISTÓRIA POTENCIALIZANDO O PROTAGONISMO INFANTIL 75

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel

Jacqueline Silva da Silva

Silvana Neumann Martins

Marcia Santos

RASTRO DE LA EXPERIENCIA DE SER MAESTRA 84

Jazmin Yomaira Patiño Vega

Elsa Georgina Aponte Sierra

LA LECTURA EN LA RURALIDAD: EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA NUEVA 91

Heinny Andrea Becerra Parra

Maribel Velosa Usaquín

Liliana Inés Ávila Garzón

A VOZ DAS CRIANÇAS: UM EXERCÍCIO DE ESCUTA DA GESTÃO ESCOLAR

Jordana Reckziegel¹
Jucelaine Bariviera²

Reflexões acerca da escuta e participação das crianças

No ano de 2021, nossa escola foi convidada a participar da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a Escola de Educação Infantil”, em parceria com um grupo de estudos da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Durante a pesquisa, fomos desafiadas a pensar sobre a participação das crianças na escola.

A primeira coisa que vinha à mente, de modo geral, quando pensávamos na participação das crianças, eram as tarefas de acordo com seu desenvolvimento, como pegar sua agenda, arrumar a mesa do almoço, buscar algum objeto, transmitir algum recado, escolher brinquedos, entre outros. Por outro lado, quando havia a participação da criança na tomada de decisões e nas escolhas a partir de seus desejos, algumas vezes se partia para o extremo oposto, de criticar as possibilidades de participação como se o ato de a criança participar fosse uma liberdade total, à vontade, sem pensar em todos os aspectos de cuidado e ensino necessários no desenvolvimento infantil.

A pesquisa iniciou com um grupo focal de professores³ e a primeira ação foi a leitura e reflexão do texto: “Participação Infantil: a busca por uma participação democrática entre crianças e adultos” (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BODENMÜLLER, 2015). A partir disso e das discussões feitas no grupo, passamos a refletir quanto aos modos em que estávamos ouvindo as crianças em nosso cotidiano, se estávamos exercitando nosso olhar sensível em direção a elas, na busca de compreender seus desejos, ações e necessidades. Esse olhar sensível é entendido com todos os sentidos, não apenas com o sentido da visão, pensando na totalidade do olhar e da escuta (OSTETTO, 2011).

No ano seguinte, o desafio foi outro: ouvir as falas das crianças. Aí sim percebeu-se um equívoco em relação a este nosso olhar sensível. Em primeiro lugar, por remeter ao sentido da visão quando se fala em olhar; depois, por negar, em alguns momentos, mesmo sem intenção, a capacidade das crianças expressarem em palavras aquilo que pensam, pelo fato de estarem em processo de aquisição de linguagem oral. Quanto mais novos, menos sua voz era ouvida.

Outro ponto que nos fez questionar como fomentar a participação das crianças foi a partir de registros fotográficos que as mesmas fizeram. Elas têm outro ponto de vista, enxergam outra realidade, outros detalhes, vivem em outros espaços, outros objetos e veem

1 Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS/BRA. Coordenadora Pedagógica da EMEI Aprender Brincando no município de Lajeado/RS e participante da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. E-mail: jreckziegel@universo.univates.br

2 Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Diretora da EMEI Aprender Brincando no município de Lajeado/RS e participante da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”. E-mail: jucelaine.bariviera@educalajeado.rs.gov.br

3 Quando usamos o termo professor, nos referimos àqueles profissionais cujo concurso seja de Professor de Educação Infantil, visto que existem outros profissionais da educação atuantes na escola.

coisas que a gente jamais veria. Por isso, a necessidade de nos colocarmos na altura delas, tentarmos nos aproximar de sua perspectiva.

Estes aspectos nos levaram também a repensar sobre nossas concepções do que é uma criança, fundamentadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2013, p. 86).

Mesmo que já vínhamos com o discurso de que a criança é um sujeito pleno, de direitos, curioso, potente e capaz, começamos a perceber que na prática não era isso que fazíamos, e foi necessário repensar estes aspectos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos (FREIRE, 2013).

Neste sentido, foi preciso reflexão e novas práticas de escuta para avançar em relação à maturidade de entender que a criança tem voz e ela pode se expressar oralmente, reconhecendo e buscando se conectar com a realidade dela, com suas vivências e experiências, a partir dos contextos familiares, sociais e culturais em que está inserida.

Além desses aspectos, foi preciso refletir também acerca dos motivos pelos quais as crianças devem ser ouvidas e participar das decisões tanto no grupo de crianças em que estão inseridas quanto na escola. “Desenvolver práticas mais democráticas junto das crianças pequenas permitirá que desde cedo elas criem um sentimento de pertença social, percebendo que sua opinião e argumentos são considerados e importantes para as decisões coletivas” (AGOSTINHO; DEMÉTRIO; BODENMÜLLER, 2015, p. 231).

Esta reflexão nos remete ao respeito que as crianças merecem receber de nós, adultos, reposicionando as relações entre adulto e criança para um local de igualdade no espaço escolar, dando a ideia de horizontalidade no convívio e nas tomadas de decisões e reforçando a concepção de que as crianças são sujeitos plenos de direitos, como os adultos.

Ao analisar como vinha acontecendo a participação das crianças no cotidiano escolar, percebemos que elas até eram convidadas a participar em alguns momentos de decisões em suas próprias turmas, mas nunca nas decisões no âmbito da escola, como: alterações físicas feitas no prédio, reestruturação de pátios, alterações de rotina ou até mesmo nos processos democráticos instaurados na rede municipal, como escolha de direção, decisões do conselho escolar ou na formulação do Projeto Político-Pedagógico. Nesses casos, um adulto falava por elas, pois, muitas vezes, nos colocamos no lugar de autoridade em relação ao que é melhor para a criança, nem sempre considerando seus desejos e opiniões.

As ações da pesquisa e o que ela nos despertou

Com esta pesquisa realizada em nossa escola, as professoras participantes foram desafiadas a abrir espaço para que as crianças contassem um pouco de como elas enxergam o dia a dia na escola, o que mais gostam, o que não gostam, o que precisaria mudar e como mudar. Isso foi feito a partir de rodas de conversa, tendo como disparadores fotos de todos os espaços. Além disso, as crianças também foram convidadas a fazer registros fotográficos pelos espaços da instituição, o que também foi levado para estas rodas de conversa.

Desse modo, surgiram muitas análises do contexto escolar por parte das crianças, bem como diversas manifestações de seus desejos. Estas falas foram mediadas e registradas pelas professoras. Posteriormente, houve diversos momentos de diálogo entre as docentes e a equipe diretiva, que provocaram outras ações a partir da escuta das crianças.

Algumas das sugestões e apontamentos trazidos pelas crianças puderam ser analisados, discutidos e acolhidos pelas professoras e pelos próprios grupos de crianças. Outros eram mais complexos em sua efetivação e estavam fora do alcance, cabendo à equipe diretiva ou até mesmo à gestão municipal. As principais sugestões que estavam longe do alcance das próprias crianças ou das professoras foram colocar portas nas divisórias do banheiros, instalar torneiras automáticas e fazer uma reestruturação do pátio, com a instalação de uma parede de escalada.

Em análise destas sugestões, concluiu-se que, quanto às portas e às torneiras, o primeiro passo seria uma solicitação por parte da direção à Secretaria de Educação para que, futuramente, se incluíssem tais itens na reforma dos banheiros, prevista para ser realizada em curto prazo. No entanto, a parede de escalada já estava sendo pensada pela equipe diretiva antes mesmo de ser mencionada pelas crianças e vinha sendo projetada sua instalação.

A partir deste último fato, percebemos que nosso olhar sensível para as brincadeiras e interesses daquelas crianças estava abrindo a possibilidade de participação das mesmas, mas só isso não atendia às suas expectativas, desejos e necessidades.

Posteriormente a estas ações, mobilizadas pelo incômodo de não respeitar as crianças em sua plenitude ao ignorar muitas de suas vontades, refletimos também quanto aos modos como poderíamos incentivar cada vez mais a participação delas no cotidiano da escola. Queríamos torná-las pertencentes a este espaço, colocando em prática outro discurso que nos demos conta de que ficava apenas no campo das ideias: o de que a escola é das crianças e para as crianças, não dos adultos.

Assim, a equipe diretiva passou a desafiar os educadores⁴ a repensar suas práticas pedagógicas a fim de favorecer a autonomia, as escolhas e o respeito aos desejos das crianças, fazendo com que elas pudessem também ser protagonistas na organização do espaço escolar. Para isso, foram feitos alguns estudos, pesquisas, debates e vivências em outros espaços potentes em relação à participação, sugestões e experimentações, pensando tanto nas salas de aula como nos espaços coletivos e externos. Essas experimentações dos educadores foram instigadas pela equipe diretiva de modo que pudessem sentir para dar sentido.

Pouco a pouco, algumas educadoras foram experimentando uma forma diferente de pensar no contexto, organizando propostas diversas, potentes, a partir daquilo que era importante ou adequado para as faixas etárias, mas também que era de interesse das crianças. As salas de aula começaram a deixar de ser espaços controlados pelos adultos e passaram a ser habitados, de fato, pelas crianças. Claro que as crianças sempre estiveram ali naqueles espaços, mas, pelo fato de não terem suas escolhas respeitadas do modo como deveriam, elas não pertenciam àquele lugar.

Tais ações seguiram no decorrer do ano e seguem ocorrendo até hoje. Obviamente, são ações que avançam pouco a pouco, pois geram a insegurança do novo para este grupo

⁴ Quando utilizamos o termo educadores estamos nos referindo a todos os profissionais da educação que atuam na escola, independente do concurso, cargo ou forma de contratação.

de educadores (embora não sejam práticas novas no que diz respeito à Educação Infantil ao redor do mundo). Assim sendo, precisam ser constantemente fomentadas, instigadas, reforçadas, ajustadas e também comemoradas por toda a equipe.

A participação das crianças na formulação do Projeto Político-Pedagógico

Um dos aspectos de que nos demos conta durante este processo de repensar a participação das crianças foi em sua participação efetiva nas decisões daquilo que rege o ambiente escolar: o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Sabemos que para a construção de tais documentos é necessária a participação de todos da comunidade escolar. Contudo, é habitual terceirizar a voz das crianças para os adultos, sejam eles seus pais ou responsáveis, sejam eles seus educadores.

Em 2022, os educadores estudaram o Documento Orientador do Município (2022), organizado pela mantenedora, e o desafio para cada escola da rede é de reestruturar seus próprios documentos fundamentados no da rede municipal de ensino, bem como na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Gaúcho. O que chama a atenção no Documento Orientador do Município é a crença e aposta em uma educação que respeite a participação das crianças.

Diante disso, tomamos a decisão, enquanto gestoras, de incluir as crianças no processo de reconstrução dos documentos de nossa escola. Inclusão não apenas através do olhar sensível, mas também de uma escuta ativa e acolhedora da voz das crianças. Planejamos, então, colocar em prática aquilo que aprendemos através das reflexões da pesquisa da Univates em nossa escola e de nossos estudos e vivências e, inicialmente, realizar momentos de diálogos com as crianças, escutando-as.

Para isso, será estruturado um questionário que conduzirá tais conversas, a fim de potencializá-las. Algumas das perguntas que serão feitas são as seguintes:

- O que vocês pensam sobre a escola?
- O que vocês mais gostam na escola?
- O que vocês menos gostam na escola?
- O que vocês gostam de fazer na escola?
- O que vocês não gostam de fazer na escola?
- O que vocês acreditam que precisa ter aqui e que ainda não tem ou tem pouco?
- O que vocês pensam sobre a pasta ABAB?⁵
- Como é a escola dos seus sonhos?

Além das conversas, as crianças poderão utilizar outras linguagens para expressar aquilo que desejam, como desenhos ou brincadeiras. Para servir de disparador nos diálogos com as crianças, partiremos de desenhos feitos por elas, com o tema “A escola dos meus sonhos”. Em seguida, também utilizaremos imagens dos espaços escolares, trazendo concretude para os diálogos.

⁵ A pasta ABAB é o Arquivo Biográfico Aprender Brincando. Trata-se de um instrumento de registro feito pelos professores com contribuições de todos os educadores, contendo imagens fotográficas ou QR Codes com vídeos e escritas, sendo utilizado ainda como documento avaliativo, por ser frequente e demonstrar aspectos das aprendizagens das crianças. Tal documento é enviado às famílias mensalmente, a fim de que haja acompanhamento e participação das mesmas no ensino e na aprendizagem das crianças.

Após estas conversas, que serão realizadas com crianças a partir dos 2 anos, faremos uma tabela, registrando aquilo que mais esteve presente em suas falas, utilizando estes dados no diagnóstico inicial da escola. Em seguida, tais registros serão divulgados à comunidade escolar a fim de que sirvam de reflexão e ponto de partida para a construção dos documentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são muito curiosas, potentes e criativas, portanto, não podemos podá-las com respostas de adulto, desconsiderando a visão delas. Pelo contrário, é preciso regá-las, dar subsídios para que sua potência, curiosidade e criatividade cresçam cada vez mais. Acreditamos e defendemos que a criança tem voz, a criança tem desejos, a criança tem escolha. A criança não será alguém no futuro, ela já é alguém no presente.

As aprendizagens advindas desta vivência de pesquisa em nossa escola foram muito significativas para nossa formação pessoal e profissional. É preciso dar visibilidade aos saberes e fazeres das crianças para que sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas e para que seus direitos sejam garantidos e, conseqüentemente, efetivados.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A.; DEMÉTRIO, Rúbia V.; BODENMÜLLER, Saskya. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Zero-a-seis**, v. 17, n. 32, p. 224-239, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LAJEADO (RS). Secretaria da Educação. **Documento Orientador da educação infantil para a rede municipal de Lajeado**. Lajeado: Editora Univates, 2022.

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. Acervo digital da UNESP, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320?locale=pt_BR. Acesso em: 19 mar. 2023.

VOZES E ESCUTAS QUE GERAM AÇÕES

Claucia Regina Bergesch¹

Sou professora e atuo na Educação Infantil desde o ano de 1994, vivenciando experiências em escolas da rede municipal de ensino, incluindo uma breve passagem pelos Anos Iniciais. O lugar onde me sinto pertencente e busco sempre fazer o meu melhor, acreditando no poder da ação educadora, é na etapa da Educação Infantil, por isso, aceitei o desafio de ampliar meus conhecimentos e refletir sobre minha prática junto ao projeto de pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de educação infantil”, subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). As ações aqui relatadas foram desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Infantil Aprender Brincando, parceira dessa pesquisa.

Acredito que a escuta atenta e o olhar sensível do professor precisam ser exercitados diariamente para ser potencializados, inspirando uma compreensão do contexto em que ele se encontra inserido e tendo a oportunidade de uma comunicação mais eficaz, construindo práticas pedagógicas com significado mediante saberes e fazeres dentro de espaço e tempo de cada turma e escola. De acordo com Ostetto, (2017, p. 64), “é um grande desafio para todos os docentes perceber a criança como centro do processo, ouvindo sua voz e estabelecendo relações horizontais com ela”, portanto, me coloco como aprendiz neste processo, deixando os educandos me cativarem com seu protagonismo e inspiração.

Neste sentido, venho desenvolvendo esta prática a partir de abordagens teóricas, aprimorando meus sentidos, experienciando, criando estratégias e acolhendo cada turma que passa por mim. No ano de 2022, com minha vivência nesta pesquisa, a participação das crianças nas aulas ficou ainda mais evidente, pois busquei destacá-las nas práticas pedagógicas e colocá-las no centro desse processo.

Apresento aqui alguns recortes de experiências vivenciadas na Turma E (crianças de 5 e 6 anos) na Escola Municipal de Educação Infantil Aprender Brincando. Em nossa rotina, após o café da manhã e a higienização, temos o momento da roda de conversa, na qual abordamos vários assuntos, às vezes propostos por mim, por serem essenciais para a faixa etária, ou de interesses das crianças. Na foto, uma colega trouxe gostosuras do *Halloween* para distribuir, deixando o momento significativo e saboroso. Os combinados de como vão ocorrer nossas manhãs também são evidenciados e reorganizados quando necessário para o bom andamento das nossas aulas.

¹ Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER. Professora da EMEI Aprender Brincando no município de Lajeado/RS e participante da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. E-mail: clauciarb@gmail.com



Fonte: Da autora (2022).

Os diálogos na roda de conversa são potentes para a comunicação oral das crianças, cabendo ao professor organizar e viabilizar a participação ativa dos integrantes da turma. O professor é o participante mais experiente, que intervém para ajudar a explicitar algumas falas, para comentar, fazer perguntas e, principalmente, ouvir atentamente cada criança. Outro ponto a considerar é que a prática da roda de conversa pode acontecer em vários espaços da escola, seja na biblioteca ou no pátio, e certamente com maior frequência na sala de aula. A pauta dos assuntos pode variar com frequência e, muitas vezes, isso ocorre porque as crianças fazem conexões a partir de suas vivências. Na foto ao lado podemos observar que a turma está conversando e combinando quais materiais poderiam usar para enfeitar o peixinho com a foto de cada um, para desbravar a imensidão do oceano cheio de possibilidades de crescimento, fazendo conexões de quem era esse peixinho e para qual direção queriam nadar.



Fonte: Da autora (2022).

Em um determinado dia, lancei uma pergunta às crianças em nossa roda de conversa, a fim de estimular a inteligência emocional e a reflexão: *“O que te deixa feliz aqui na escola?”*. Houve uma explosão de falas maravilhosas, as crianças verbalizaram o que fazia mais sentido para cada uma delas, como o ato de brincar, nomeando espaços e brinquedos da escola, e as atividades que vínhamos vivenciando até então. Como não poderia ser diferente, os desafiei a representar essas falas através de desenhos. Para isso, criamos em conjunto molduras a partir de recortes de papelão, formando quadros.

As molduras dos quadros foram recortadas por mim, devido à força que era necessária para a ação do recorte sobre o papelão. As crianças tiveram a possibilidade de escolher os materiais que queriam utilizar para dar a sua identidade nas produções: pinturas, colagens, escritas com vários materiais, como cola colorida, tinta, papéis coloridos, lantejoulas, entre outros.



Fonte: Da autora (2022).

Na sequência, conforme o registro fotográfico ao lado, era hora de registrar, através do desenho, o que representava para cada um a felicidade na escola, lembrando o que tínhamos conversado na roda de conversa no dia anterior. Para minha surpresa e orgulho, além de buscarem na memória suas falas, acrescentaram ainda mais aspectos, inserindo sentimentos e comportamentos, como falas de gentileza e respeito ao compartilhar brinquedos com colegas, organização de nossa sala para ter mais possibilidades de brincar, mostrando preferências por brinquedos e espaços, me deixando satisfeita e feliz com a evolução das crianças.



Fonte: Da autora (2022).

Ao finalizar mais essa etapa, era hora de apresentarmos e compartilharmos nossas obras de arte realizadas individualmente, o que permitiu às crianças o desenvolvimento da oralidade, da postura gestual e corporal perante os colegas no momento da apresentação, além de dar voz e sentido ao que tinham produzido.

Nossas conversas se tornaram cada vez mais agradáveis, cheias de ideias, descobertas, sonhos e conteúdos relevantes e possíveis de serem vividos em nossas aulas. Em um desses diálogos, surgiu o assunto das refeições que fazíamos na escola: o café da manhã e o almoço, que geralmente eram servidos no refeitório; então resolvemos que comeríamos o café da manhã na sala de aula. Assim que vivenciamos esta oportunidade de sair do espaço convencional das refeições para outro onde, com organização e ajuda, poderíamos desfrutar deste momento, nos damos conta, enquanto professores, de quanto essas experiências podem agregar no cotidiano das crianças.

Na sala de aula, sentávamos em um grande círculo com cadeiras e com uma pequena mesa na parte central, onde os alimentos foram disponibilizados para todos se servirem. O momento parecia ainda mais propício para dialogar enquanto saboreávamos o delicioso café da manhã e a companhia dos colegas, até que surgiu a ideia de uma das crianças: *“Vamos tomar café todos os dias na sala!”*. Foi preciso minha intervenção, dizendo que a ideia era muito boa, porém precisávamos pensar num equilíbrio, pois essa prática iria envolver outras pessoas, ou seja, a organização da cozinha e da limpeza da sala de aula, mas conseguimos chegar a um acordo: poderíamos deixar um dia da semana para o nosso café da manhã especial. E assim o fizemos todas as sextas-feiras, encerrando a semana com nosso momento especial. Vale ressaltar que ao terminar o café as aulas continuavam por ali mesmo, fosse explorando nossas letras em companhia do Beleléu, o personagem que nos acompanhou durante o ano, cantando ou realizando uma dinâmica coletiva.



Fonte: Da autora (2022).

Observando as fotos a seguir dos momentos das refeições, pode-se visualizar que também experienciamos a hora do almoço no pátio. As crianças auxiliaram na organização das mesas e cadeiras, deixando o espaço adequado para uma refeição abundante de nutrientes e felicidade, tendo até brinde final com as garrafinhas de água, exclamando “Saúde”. Esta ação refletiu em outra turma da escola, que também compartilhou esse momento conosco em um dia de almoço no pátio.



Fonte: Da autora (2022).



Fonte: Da autora (2022).

Primando por práticas pedagógicas que favorecem aprendizagens que tenham sentido e significado na vida dos estudantes, nossas aulas, em sua maioria, tiveram a participação das crianças. A partir das ideias que eram lançadas por elas, estruturamos as práticas a favor do desenvolvimento da integralidade da criança, isto é, colocando-a no centro da ação pedagógica e construindo os saberes por meio de trocas de experiências

e vivências. Partimos do pensar coletivo com escolha de ações para a apropriação de conhecimentos, conforme apresenta o Parecer CNE/CEB:

Na Educação Infantil é preciso pensar um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009, p. 14).

Em mais um dia de aula fomentada na abordagem da criança pesquisadora e protagonista, trazendo possibilidades do individual para o coletivo, uma das crianças nos apresentou suas aprendizagens a respeito dos planetas e algumas curiosidades sobre o sistema solar, sensibilizando seus colegas a quererem aprender mais sobre o assunto. Então, começamos a pensar juntos no que poderíamos fazer, e as sugestões foram variadas. Decidimos embarcar nessa viagem como verdadeiros astronautas: cada criança desenhou-se como astronauta e colou a arte num rolinho de papel, o que nos possibilitou brincar e interagir em vários contextos, pois este estava sempre à disposição para ser manuseado.

Em meio a essas explorações surge um comentário: *“Profe, como vamos estudar os planetas sendo astronautas... precisamos de um foguete para chegar lá!”* A vinculação do imaginário com a noção e os conhecimentos de assuntos da realidade fizeram emergir mais uma ação, e, desta vez, envolvemos a participação da família.

Ambas as instituições, família e escola, têm como maior objetivo a formação de crianças que sejam capazes de enfrentar as complexidades da vida em sociedade, e nada melhor que isso seja feito de forma participativa, reflexiva e engajada nos assuntos trabalhados com as crianças. É com imensa gratidão que posso afirmar que as famílias se mostraram envolvidas com seus gestos e fazeres junto à turma, trazendo livros sobre os assuntos estudados, sugestões de filmes, músicas e documentários, brinquedos e materiais não estruturados para ampliar as possibilidades de as crianças expressarem ideias, interesses e necessidades perante o processo de aprendizagem no cotidiano escolar.

A partir dessas ações, foi lançada a proposta de que as famílias, junto com as crianças, construíssem um foguete usando diferentes tipos de sucata e materiais que tivessem disponíveis em casa, como tinta, cola colorida, papéis e outros. As construções ficaram incríveis, conforme se pode observar na foto. Além de apresentados para os demais colegas da turma, com respeito e valorização que mereciam, usamos os maravilhosos foguetes em nossos contextos exploratórios.



Fonte: Da autora (2022).

Preciso destacar aqui a importância das famílias, que estabeleceram uma relação de confiança e oportunizaram o melhor para o processo de aprendizagem das crianças. Acredito que a escola terá mais sucesso naquilo que se propõe para e com as crianças se desenvolver redes de parcerias. Vivemos na prática essa parceria, e os maiores beneficiados foram as crianças que, além de aprender, perceberam essa conexão de forma positiva, tecendo comentários na chegada e despedida do dia, concretizando aprendizagens coletivamente.



Fonte: Da autora (2022).



Fonte: Jordana Reckziegel (2022).

Observando as fotos acima percebe-se o acolhimento das crianças nestes contextos exploratórios e o interesse no sistema solar, que ganhava mais força com sua curiosidade e envolvimento ativo. Com isso, avançamos para mais descobertas, assistimos documentários, criamos o sistema solar com bolinhas de isopor e caixa de papelão, experienciamos com a iluminação de lanternas o universo dos planetas, tudo isso com a participação das crianças diante das suas escolhas.

Outro ponto evidenciado pela turma foi o de aprender como se escrevia o nome dos planetas, então, mais que depressa pesquisamos e escrevemos os mesmos, fazendo fichas que poderiam ser manuseadas com intuito investigativo, como ferramenta para fazer novas associações no contexto da leitura e escrita.

As pesquisas, as falas, as observações, as descobertas e as investigações acerca deste projeto foram incríveis. Como não poderia ser diferente, fomos conhecer o planetário mais próximo, na Universidade do Vale do Taquari - Univates. A ansiedade das crianças estava a mil, os dias eram contados com prazer para embarcar nesta mágica viagem. Participamos de uma oficina com estudantes da Univates, em que conversamos sobre as características dos planetas. Na prática, foram feitas comparações com sementes e com o tamanho do sol, representado por uma bola de basquete, para que as crianças pudessem perceber visivelmente a diferença de tamanho entre os planetas, qual o maior e o menor, qual o mais quente e o mais frio, qual o mais próximo do sol, entre tantos outros conhecimentos.

Ao me deparar em um espaço fora da sala de aula de nossa escola, isto é, em uma sala de aula de uma universidade, assistindo a tantas relações e interações que as crianças faziam a respeito do assunto, percebi o quanto foi rico todo o nosso percurso de estudos. Fiquei tão orgulhosa da nossa caminhada que o sorriso estava estampado em meu rosto.

A foto a seguir apresenta as crianças na entrada da cúpula planetária, prontas e ansiosas para embarcar na nave. Foi realmente mágico: a música, a iluminação e o assunto “planetas e estrelas” iluminou a mente e o coração. Os comentários e os sorrisos das crianças evidenciaram a satisfação e a apropriação do conhecimento nessa jornada, que certamente ficará registrada na memória de cada um.



Fonte: Da autora (2022).

Para encerrar nossa maravilhosa saída de estudos, registramos uma foto coletiva da Turma E em frente à Univates, com a alegria de termos vivenciado mais esta experiência repleta de novas descobertas e ficando com um gostinho de quero mais.



Fonte: Jordana Reckziegel (2022).

Como mencionei no início desta escrita, apresentei apenas um recorte de algumas das ações mais significativas realizadas com a participação das crianças, enfatizando a importância das mesmas como sujeitos potentes, valorizando seus saberes e dando sentido ao que realizamos no cotidiano da escola de Educação Infantil.

A inquietude em entender e refletir melhor a respeito da minha prática e me sentir provocada a ir além no meu fazer como educadora, contribuíram para minha evolução profissional e humana. Lembrando que o pilar que sustenta a escola são as crianças e, conforme Silva (2022, p.11), “um professor precisa estar encantado para encantar”, ofertando oportunidades vivas para cada criança, acreditando também em uma força coletiva e respeitosa no planejamento pedagógico.

Ressalto que esta escrita foi realizada respeitando a ética da pesquisa com crianças, através de explicação prévia sobre os registros que seriam feitos, acolhendo as manifestações individuais de cada uma ao longo da trajetória, e a partir de uma escuta sensível: observando, ouvindo, sentindo sua aprovação ou não. As imagens e as falas das crianças apresentadas no texto também tiveram a autorização das famílias através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual a pesquisa foi explicada detalhadamente, bem como da Autorização do Uso de Imagem para fins pedagógicos no ato da matrícula e renovada a cada matrícula.

Encerro o relato destas vivências destacando e reforçando a importância de estarmos atentos às vozes e ações das crianças em nosso cotidiano escolar para alavancar o fazer pedagógico com sentido e sensibilidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2017.

SILVA, J. L. **Por infâncias vivas e vividas.** São Carlos, SP: Pedro e João Editores. 2022.

ACHADOS COTIDIANOS E A PROJETAÇÃO DO CURRÍCULO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DO PROJETO INVESTIGATIVO “UMA VIAGEM AO MUNDO SECRETO DOS INSETOS”

Mateus Lorenzon¹

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste relato de experiência, almeja-se narrar um projeto de caráter investigativo nomeado de “Uma viagem ao mundo dos insetos”, desenvolvido com crianças da Turma C de uma escola de Educação Infantil localizada em Lajeado/RS, analisando suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem. As situações de aprendizagem relatadas foram propostas no período de fevereiro a março de 2023 e decorrem de uma percepção da sensibilidade e atenção que o grupo de crianças atribuía a pequenos insetos observados em espaços de uso cotidiano. Essas situações foram documentadas por meio de registros fotográficos e filmagens, além de serem registradas em forma de narrativas no Diário de Aula.

As práticas pedagógicas desenvolvidas assentam-se nas proposições das Pedagogias da Infância (HOYUELOS; RIERA, 2019; MALAGUZZI, 2016) e têm como conceitos basilares a participação, a escuta e a investigação. Pressupõe-se ainda, em consonância com Baroukh e Fonseca (2022), que é na escola de Educação Infantil que se realiza o convite às crianças para conhecerem o mundo. É neste espaço público e de socialização sistematizada que as crianças, por meio das brincadeiras, investigações e interações, terão oportunidades de “[...] explorar, interpretar e até mesmo criar mundos” (BAROUKH; FONSECA, 2022, p. 20).

Compreende-se a participação como o direito da criança expressar os seus entendimentos e interesses. Ademais, participar requer um envolvimento consubstancial na organização do espaço e na projeção de situações nas instituições às quais pertence. No contexto escolar, o princípio da participação tensiona a concepção de criança como objeto de tutela e de indivíduo afônico, entendendo-a como “[...] um sujeito ativo e competente e resgata-se o aprendente como um sujeito pedagógico participativo que, na companhia de outros, desenvolve os poderes de participar no roteiro de aprendizagem experiencial” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2019, p. 50).

O reconhecimento e a legitimidade do direito à participação requerem uma mudança dos princípios operacionais da pedagogia, bem como uma reconfiguração nas funções historicamente atribuídas aos docentes, aos discentes e ao planejamento. Em decorrência dessas alterações nos fundamentos do processo educativo, o conceito de escuta torna-se imprescindível para pensar uma pedagogia participativa.

Neste viés, a escuta não é pensada somente como uma estratégia para ouvir ou compreender a criança, mas como um valor indispensável para promover e garantir

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - UPF. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES. Professor da rede pública de Lajeado/RS e participante da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. E-mail: mateusmlorenzon@gmail.com

a participação e o pertencimento. É por meio da escuta do que as crianças têm a nos dizer sobre sua cultura, suas percepções de mundo e explorações cotidianas que surge a possibilidade de criar uma proposta pedagógica aberta ao inédito (HOYUELOS; RIERA, 2019). Não se trata, porém, de uma escuta passiva por parte do professor nem da adoção de uma postura de improvisação, mas sim de tomar os elementos identificados na escuta como subsídio para pensar contextos que deem suporte às explorações e aprendizagens das crianças.

Neste ponto, acredita-se que a participação e a escuta vão ao encontro do que se tem discutido a respeito das possibilidades de inserção de práticas investigativas na Educação Infantil. A investigação, mais do que uma estratégia de ensino, é compreendida como a expressão da curiosidade, isto é, a manifestação da habilidade que nos faz humanos (LIVIO, 2018). Logo, investigar consiste em uma dimensão existencial que permite, desde a mais tenra idade, realizar inferências e compreender o mundo em que estamos inseridos. No entanto, esse espírito investigativo elementar, quando não cultivado, fica restrito à esfera ordinária do cotidiano. Urge a necessidade de exercitá-lo, bem como de desenvolver um conjunto de habilidades que dê suporte à inquisição e ao empreendimento para resolvê-las.

Diante do exposto, identifica-se que a participação, a escuta e a investigação unem-se de modo recursivo. Ao serem introduzidas e tornarem-se usuais no contexto da Educação Infantil, elas possibilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas convidativas à exploração do mundo. Na sequência do texto, passa-se a narrar o projeto investigativo desenvolvido com crianças de 2 e 3 anos que se encontra fundamentado nessas proposições.

NARRATIVAS DE UM PERCURSO

O projeto “Uma viagem ao mundo secreto dos insetos” surgiu a partir da observação recorrente do interesse das crianças em coletar e observar pequenos animais encontrados em espaços cotidianos. A cada encontro, o grupo de crianças abandonava seus afazeres e reunia-se em torno do pequeno achado, que se tornava catalisador de interações, diálogos e de compartilhamento de hipóteses e inferências. A aparente repetitividade desta cena no cronograma escolar indicou que se estava diante de uma temática de *interesse* das crianças.

Após a identificação do tema, iniciou-se um processo de pesquisa do docente, a fim de investigar, imaginar e propor situações que pudessem dar suporte ao *interesse* das crianças. Optou-se por elaborar um esboço de planejamento em forma de *brainstorming*, no qual foram listadas situações de aprendizagem que poderiam ser realizadas com as crianças e, reflexivamente, registrou-se as intencionalidades em desenvolvê-las e de que modo elas contribuiriam para ampliar o repertório cultural, artístico e científico. Concomitante a isso, com apoio da coordenação da escola, realizou-se um estudo exploratório para identificar espaços e instituições da sociedade que poderiam oferecer subsídios ao trabalho. Com isso, identificou-se a possibilidade de retirada de material didático na central de empréstimos do Museu de Ciências Naturais da Universidade do Vale do Taquari - Univates, visita ao Jardim Botânico e visita exploratória a uma praça localizada no bairro.

O desenvolvimento do projeto iniciou-se com uma roda de conversa, na qual foi apresentada às crianças a intencionalidade de desenvolver um trabalho sobre os insetos. Neste momento, foram mostradas imagens de insetos e observaram-se algumas características morfológicas, tais como o número de patas, antenas e a presença de asas. Com isso, os participantes começaram a expor seus conhecimentos sobre o tema e suas

percepções, narrando situações que vivenciaram, tais como o encontro com um inseto ou a observação dos pulos e dos sons emitidos por um grilo.

O interesse das crianças em manusear, observar e comentar as figuras apresentadas fez com que fossem introduzidas no planejamento situações de observação. Para tanto, pensou-se em utilizar diferentes técnicas, tais como pintura com canetas permanentes em azulejos e desenho com giz umedecido em superfície preta. A escolha por essas técnicas esteve orientada, sobretudo, para permitir às crianças a ampliação e a experimentação de novos riscadores. Ao realizar a leitura do QR Code abaixo, torna-se possível observar um conjunto de episódios que ilustram as atividades desenvolvidas:

Figura 1 – Atividades de expressão gráfica



Fonte: Acervo do autor (2023).

É importante enfatizar que as famílias eram continuamente comunicadas acerca das situações de aprendizagem que estavam sendo desenvolvidas e das intencionalidades do projeto investigativo. Com isso, tornou-se possível que eles conversassem com as crianças a respeito do tema estudado e também enviassem à escola materiais informativos ou insetos para serem observados pelas crianças.

Figura 2 – Registro de situação de observação



Fonte: Acervo do autor (2023).

No decorrer do projeto, as atividades de observação de insetos, iniciadas em sala de aula, passaram a ser desenvolvidas também em espaços públicos. Em uma destas situações de aprendizagem, realizou-se uma visita exploratória à praça do bairro em que a escola está inserida, a fim de procurar insetos e conhecer o habitat destes pequenos animais. Nesta atividade de caráter exploratório, sob a supervisão dos docentes, as crianças tiveram oportunidade de observar troncos, revirar folhas e analisar cuidadosamente pequenos materiais encontrados. A sequência de imagens abaixo registra algumas ações que as crianças desenvolveram no decorrer desta atividade:

Figura 3 – Registros de uma visita exploratória ao bairro



Fonte: Acervo do autor (2023).

Além da saída exploratória citada anteriormente, no decorrer do projeto investigativo foi realizada uma visita guiada ao Jardim Botânico do município de Lajeado/RS e uma saída de estudos ao Museu de Ciências Naturais da Univates. Em relação ao primeiro espaço visitado, as crianças tiveram oportunidade de observar as características físicas de diferentes tipos de folhas que podem ser encontradas em ambientes naturais, observando formas, cheiros e texturas. Além disso, conheceram um Hotel de Insetos, isto é, uma estrutura intencionalmente construída para abrigar os pequenos animais. Por sua vez, ao visitarem o Museu de Ciências Naturais, foi oportunizado às crianças conhecerem um espaço não formal de aprendizagem que, coincidentemente, estava propondo uma exposição sobre insetos.

Figura 4 – Visita ao Jardim Botânico de Lajeado/RS



Fonte: Acervo do autor (2023).

Os momentos de visitação aos espaços externos da escola permitem às crianças construir uma percepção positiva em relação ao espaço que habitam, reconhecendo as possibilidades educativas destes locais. Soma-se a isso a oportunidade de as crianças demonstrarem e dialogarem sobre seus conhecimentos a respeito da cidade, identificando pontos de referência e marcos espaciais significativos para elas. No decorrer da viagem, por exemplo, Lívia (3 anos e 2 meses) identificou que as ruas percorridas para ir ao Jardim Botânico eram as mesmas que ela usava para ir à sua casa. Além disso, a escuta do que as crianças falam ao visitar esse espaço revela seus conhecimentos a respeito do mundo, como pode ser observado na transcrição do Diário de Aula abaixo:

Ao terminar a visita guiada ao Jardim Botânico, as crianças caminhavam em torno de um pequeno lago, ainda observando as árvores e alguns pássaros que estavam no local. Alice (3 anos 3 meses) se aproxima e mostra um bambuzal. Ela então fala:

- Aquilo é bambu! Posso ir lá perto ver?

Acompanho ela até o local, ela passa a mão no tronco dos bambus e fala:

- Pandas gostam de comer bambus.

Peço a ela se acha que encontraremos pandas no Jardim Botânico e Alice, prontamente, responde:

- Não... Pandas só existem na China. E a China é bem longe daqui.

Situações como a relatada acima indicam que as crianças possuem um conjunto amplo de informações a respeito do mundo e podem mobilizá-las para compreender e interpretar situações em seu entorno. Mesmo que no decorrer do diálogo não tenha sido possível identificar a gênese do conhecimento de Alice, é fundamental perceber que não se pode menosprezar as informações prévias trazidas por ela ou compreendê-la como um sujeito epistêmico vazio.

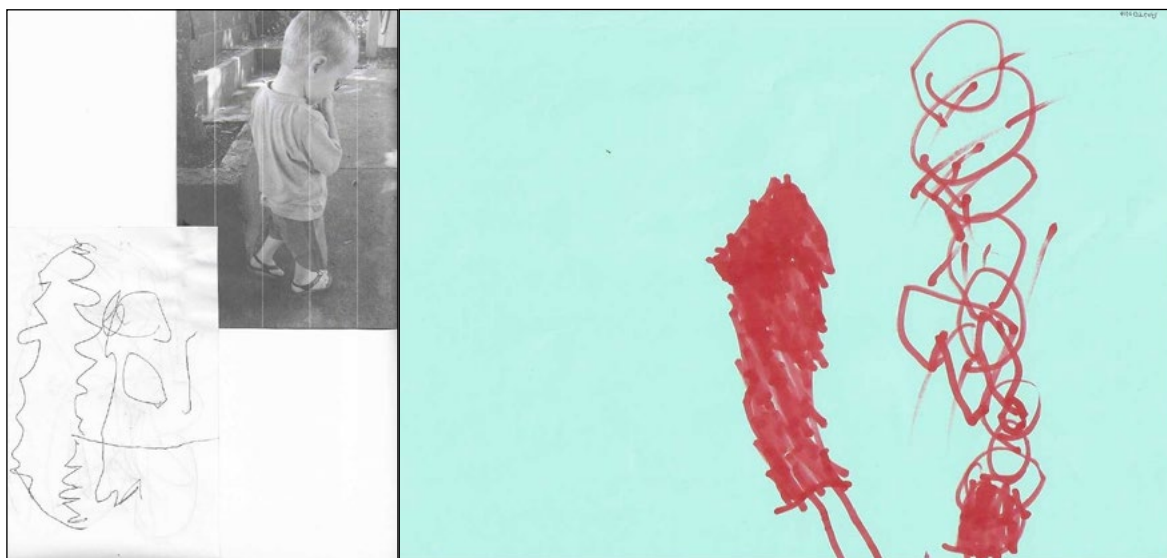
A partir das visitas exploratórias e das situações documentadas, pode-se fazer duas inferências. A primeira refere-se à necessidade de as saídas de estudo não serem a culminância de um projeto, mas sim parte dele. As observações realizadas permitem identificar que estas situações de aprendizagem são fundamentais para as crianças obterem informações que deem continuidade aos temas que estão sendo estudados. A segunda

constatação refere-se ao fato de ser fundamental que, no decorrer de uma viagem de estudo, os professores valham-se de estratégias para documentar e registrar as situações e que, posteriormente, as utilizem como subsídio para as crianças narrarem aspectos que foram observados e suas percepções sobre os locais.

Contemplar as narrativas das crianças no cotidiano das aulas, bem como permitir que suas representações sejam expostas no espaço da escola, possibilita acrescentar uma dimensão estética aos projetos realizados. Paredes e murais deixam de ser apenas um lugar de exposição de trabalhos ou um recurso decorativo e passam a narrar percursos investigativos e evidenciar aprendizagens.

A fim de criar narrativas sobre as visitas realizadas, optou-se pela utilização de registros fotográficos. No dia seguinte às viagens de estudo, apresentamos às crianças um conjunto de registros realizados e pedimos que falassem sobre o que sentiam e observavam. Posteriormente, escolhiam uma das fotos apresentadas e tentavam realizar um desenho a partir dela. Nas imagens abaixo, é possível observar algumas das produções das crianças:

Figura 5 – Produções das crianças



Fonte: Acervo do autor (2023).

Na imagem à esquerda, observa-se o desenho produzido por Mateus (3 anos e 4 meses). Ao falar sobre o desenho, ele afirmou que observou abelhas com uma lupa. Por sua vez, à direita, Antônia (3 anos e 3 meses) relata que fez os seus colegas observando o Hotel dos Insetos no Jardim Botânico.

As situações de aprendizagem relatadas no decorrer deste artigo são um recorte do projeto “Uma viagem ao mundo secreto dos insetos”. No momento em que esta escrita é finalizada, o projeto investigativo ainda se encontra em desenvolvimento. As observações de como as crianças interagem e se envolviam nas tarefas acabaram indicando a possibilidade de continuidade do trabalho. A curto prazo, planeja-se observar o processo de metamorfose da lagarta trazida por Theodoro, além de uma promover uma Oficina de Observação de Abelhas Nativas do Rio Grande do Sul e construir canteiros de flores para servir de alimento aos insetos polinizadores.

Na próxima seção, retomam-se essas questões relacionadas à continuidade do trabalho investigativo que será realizado, bem como fazem-se alguns apontamentos sobre a organização do trabalho em projetos.

APONTAMENTOS FINAIS

No decorrer deste relato de experiência, narrou-se um projeto investigativo desenvolvido com crianças da Turma C da Escola Municipal de Educação Infantil Criança Alegre, localizada no Bairro Santo André, em Lajeado/RS. Nesta seção, indicam-se princípios que fundamentaram a prática desenvolvida e também algumas inferências que puderam ser realizadas a partir do trabalho proposto.

Inicialmente, retoma-se a pertinência da participação das crianças, tendo em vista que o projeto relatado foi uma projeção construída de modo colaborativo. Coube ao docente realizar um processo de escuta sensível das situações cotidianas, buscando sistematizar e identificar o que era transversal a elas. Com isso, percebeu-se que insetos era um tema potencial, tendo em vista que esses animais catalisaram a atitude investigativa das crianças e desencadearam a interação entre os pares.

Ao organizar um projeto, busca-se fazer um convite para as crianças estudarem um tema, abordando-o sob um viés científico e estético, ampliando seu repertório cultural e conhecimento de mundo. Assim, parte-se do pressuposto de que a razão precisa ser alimentada por saberes e experiências estéticas e poéticas.

Mesmo que o docente não desenvolva práticas de ensino diretivas, cabe a ele dar sustentação às investigativas. Essa sustentação pode ocorrer por meio da organização de contextos investigativos ou da proposição de situações de aprendizagem que favoreçam a exploração e a ampliação do seu repertório cultural, estético e científico.

REFERÊNCIAS

BAROUKH, J. A.; FONSECA, P. F. **Venha conhecer o mundo!**: subjetividade e experiência na educação infantil. São Paulo: Panda Books, 2022.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

LIVIO, M. **Por quê?**: o que nos torna curiosos. Rio de Janeiro: Record, 2018.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L;

FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**: vol. 1. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-98.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONSIDERANDO A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO

Angelita Santa Rosa Baldani¹

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresenta uma situação de aprendizagem ocorrida com 20 crianças de quatro anos em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na cidade de Ourinhos, SP, cujo objetivo foi dar destaque para o protagonismo infantil por meio da escuta e da participação das crianças na elaboração do planejamento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular Brasil (2018), a criança deve ser protagonista nos contextos de aprendizagem, criando e modificando a cultura infantil. Por isso, o professor precisa entender a criança como o centro do processo de ensino, assumindo, assim, o papel de observador atento de suas linguagens, curiosidades e conhecimentos para organizar seu planejamento de acordo com as necessidades da criança.

Conforme o disposto, ao observar as crianças no ambiente externo da escola, onde exploravam atentamente as flores das árvores do parque, percebi um interesse em entender por que todas elas estavam floridas. Sendo assim, como professora, reconheci uma necessidade de abordar o tema estações do ano, dando destaque para a primavera.

Ao entender a arte como mobilizadora de múltiplos conhecimentos, que se apresentam conectados, pode-se proporcionar um ensino significativo e mobilizador da sensibilidade, da estética, da emoção, da crítica, da imaginação e da criatividade, além de aumentar o repertório histórico e cultural das crianças.

Desta maneira, este relato tem como objetivo descrever a experiência de usar imagens de obra de arte como desencadeadora de vários conhecimentos através da escuta e participação das crianças na elaboração do planejamento.

DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de investigar o que as crianças já sabiam sobre a primavera, em um momento de roda de conversa no ambiente externo da escola, apresentei uma imagem impressa da obra “Camille Monet e uma criança no jardim” (1875), de Claude Monet, pedindo para elas observarem a imagem e relatarem o que viam.

Após ouvir as primeiras impressões das crianças sobre a obra, questionei: “por que no lugar onde a mãe e a criança estão se encontram muitas flores?”. A maioria delas responderam que era porque estavam em um jardim, sendo assim, indaguei novamente: “mas será que o ano todo o jardim tem flores?”. Ainda não me contentando com as respostas

¹ Mestra em Ensino, pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Docente da Rede Municipal da Cidade de Ourinhos -SP e participante da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. E-mail: angelita.baldani@universo.univates.br

que ouvi, perguntei: “mas aqui na escola as árvores estão todas floridas, elas ficam sempre assim?”. As crianças responderam que não.

Desta forma, expliquei sobre as estações do ano e, em seguida, li o livro “A última árvore do mundo”, de autoria de Lalau e Laurabeatriz², que apresenta a história de uma árvore que se vê sozinha no mundo, mas, nem por isso deixa de seguir em frente com sua vida. Ela continua, a cada estação do ano, a dar frutos, flores e abrigo a todos que vivem em sua volta. Após ouvir a história, conversar sobre ela e perceber que as crianças entenderam as mudanças que as estações do ano provocam no ambiente, pedi que, no caminho para casa, observassem as flores e no dia seguinte me contassem qual flor chamou mais atenção.

Assim, no dia posterior, em momento de roda de conversa, as crianças falaram sobre as flores que observaram e expressaram seus conhecimentos por meio de desenho. Após todos terminarem, cada um apresentou sua produção e comentou sobre a flor que desenhou, porém, uma criança mobilizou a atenção da sala toda com a flor que tinha desenhado, contando que é a mesma que sua avó planta no quintal e que os passarinhos comem a semente. Nesse momento, percebi que a criança se referia ao girassol, como também observei um interesse da maioria das crianças em saber mais sobre essa flor.

Sendo assim, no dia seguinte levei para a sala imagens das obras da série de pinturas de natureza morta com girassóis de Vicent Van Gogh, junto com um vaso de girassóis plantado e com flores, para que as crianças observassem e fizessem comparações. Após as observações, fizemos uma roda de conversa para ouvir o que as crianças puderam perceber nas imagens com pinturas de girassóis e na planta. Durante esse momento, foi possível constatar uma curiosidade das crianças em relação ao artista que pintou as obras, então levei-as para a sala de televisão e apresentei um vídeo infantil sobre o artista denominado “História de Van Gogh”³, que conta um pouco de sua vida e obra, dando destaque a sua arte de maneira simples e com uma linguagem adequada às crianças.

Para dar sequência, desafiei os estudantes a criarem suas próprias artes, oferecendo um recorte de papel no formato de um vaso de flores parecido com o da obra de Van Gogh, em cartolina branca, para que pintassem à sua maneira. Feito isso, colamos em um papel camurça azul, disponibilizei giz de lousa e cola com água, ensinei as crianças a molhar o giz na mistura e disse que cada uma poderia criar seus desenhos de girassóis na forma e quantidade que quisessem. Assim fizeram e, à medida que iam terminando, cada criança pendurava no varal da sala sua arte para que todos pudessem observar.

Naquele dia, na saída da escola, ao entregar as crianças para as famílias, uma mãe me chamou e disse que seu filho só falava em girassóis e que queria fazer uma plantação de girassóis em casa. Neste momento, pensei na possibilidade de plantar sementes de girassóis com as crianças. Pesquisando, encontrei uma técnica de usar garrafas pet para plantar com sistema de irrigação com barbante, de forma simples e com materiais recicláveis. Então, pedi às famílias garrafas pet de dois litros, providenciei terra vegetal e sementes e, na semana seguinte, combinamos de fazer o preparo das garrafas e o plantio das sementes.

No dia combinado, levei as crianças para a área externa da escola, onde ajudaram a lavar e cortar as garrafas, retirar os rótulos, encher de terra, plantar a semente, colocar água e escolher um lugar para acomodar as plantas em que fosse possível a observação diária para acompanhar seu desenvolvimento.

2 LALAU; LAURABEATRIZ. **A última árvore do mundo**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

3 HISTÓRIA de Van Gogh. Histórias infantis. Van Gogh para crianças. Quarentena. Vídeo áudio. 2021. 1 vídeo (2 min 29 s). Publicado pelo canal Today Kids. Disponível em: <https://youtu.be/no02waxDYVU>

Como era um hábito trabalhar o calendário coletivo com as crianças, anotamos nele o dia do plantio e combinamos de observar todos os dias os vasos para ver quando iriam nascer os girassóis, como também para fazer a irrigação conforme a necessidade. Nos dias seguintes, reservei um momento para as crianças fazerem a observação e anotarem no calendário, por meio de desenho, a germinação e o crescimento das mudas de girassóis e suas características. Para encerrar, propus que levassem para casa as mudas e plantassem com as famílias em jardins, vasos maiores ou como achassem melhor.

Ressalto que foram feitos registros fotográficos das crianças durante a situação de aprendizagem. Contudo, embora todos os pais tenham assinado a autorização de direito de uso de imagem no início do ano letivo, prefiro preservar a identidade das crianças ocultando suas faces e priorizando suas ações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para dar início a uma proposta de ensino com planejamento aberto à participação das crianças, procurei centrar meu olhar, em primeiro lugar, no que diz a Base Nacional Comum Curricular Brasil (2018): a participação das crianças é um direito de aprendizagem, e adultos e crianças devem participar ativamente do planejamento das atividades propostas.

Ao incluir a participação das crianças na elaboração do planejamento, o docente precisa estar sempre atento a suas manifestações por meio de observação diária e de escuta sensível. Esta, segundo Silva (2011), é um processo que extrapola a audição, uma vez que inclui ver, sentir e refletir, circundando todos os sentidos, e também é um processo permanente que convida à reflexão. Levando em consideração o disposto, procurei escutar as crianças de forma sensível, e assim pude perceber sua necessidade de entender por que as árvores do parque estavam florescendo todas ao mesmo tempo.

Colocando o tema primavera no planejamento, busquei fazer uma aproximação ao conceito de planejamento no enfoque emergente. Segundo Silva (2011, p. 113),

[...] o planejamento que se volta ao Enfoque emergente busca sempre respeitar as ideias das crianças, porém isso não significa que nós professores tenhamos que aceitá-las, conforme Gandini e Goldhaber (2002), “cegamente”. Pelo contrário, o professor que trabalha voltado a essa abordagem de planejamento estuda as diferentes possibilidades que se apresentam a ele através daquilo que as crianças vão apresentando e, diante disso, faz suas escolhas, verificando a quais delas poderia dar continuidade. Para isso ele se utiliza do planejamento diário para organizar os desafios que serão propostos às crianças.

Corroborando a autora, respeitei as ideias das crianças durante todo o desenvolvimento do tema primavera, porém, sempre estudando a possibilidade e a viabilidade de abordagem, fazendo escolhas de como apresentar e desenvolver as atividades. Para isso, o planejamento diário foi fundamental para dar sequência ao acolhimento da escuta sensível e aproximar meu planejamento ao conceito de enfoque emergente.

Apresentar às crianças uma imagem de uma obra de arte como disparadora para investigar o que elas sabem sobre a primavera vai ao encontro de Barbieri (2012, p. 129): “Tudo que, de alguma maneira, se relaciona com nossa percepção está relacionado a nossa experiência estética. O conhecimento sobre a arte amplia nosso olhar, mobiliza nossa percepção, nos encanta, nos põe a pensar”.

Sendo assim, minha intenção era despertar nas crianças sensações e experiências que a imagem era capaz de provocar, e assim entender o que elas já sabiam sobre a primavera, já que a imagem aborda uma situação cotidiana no contexto da primavera. A Figura 1 é uma representação da pintura de Claude Monet intitulada “Camille Monet et un enfant au jardin”, traduzida como “Camille Monet e uma criança no jardim”, de dimensões 55,3 x 64,7 cm, técnica óleo sobre tela, que está localizada no Museu de Belas Artes de Boston, EUA.

Figura 1 – Imagem da obra apresentada às crianças



Fonte: Brito (2013).

A imagem provocou a busca pelo significado, uma vez que as crianças fizeram a leitura dos elementos visuais nela contidos e estabeleceram relação com seu contexto, configurado no espaço externo da escola. Isso foi possível de observar por meio da fala de uma criança: *“o parque também tem flores igual aqui (apontando para a imagem), mas lá em cima na árvore grande e no chão que está cheio das florezinhas que caem, mas aqui só tem amarela”*. Ao relacionar as flores da imagem com as árvores do parque, a criança traz a imagem para a sua realidade, estabelecendo a contextualização. Quando fala da diferença da árvore do parque em relação ao tamanho e ao fato de só haver flores de uma cor, ela estabelece uma comparação sistemática da sua realidade com a imagem.

Quando as crianças são desafiadas a observar as flores no caminho da escola para casa, elas têm a imagem da obra de arte e o parque como referência, assim, seu olhar fica aguçado para perceber a primavera acontecendo em seu entorno. A respeito desse exercício, Barbieri (2012, p. 118) ressalta: *“Quando o professor considera as características do lugar em que vive e de seu grupo, a atividade ganha muito mais sentido, pois favorece a continuidade do percurso de criação pessoal”*. Desta forma, houve motivação para observar e apresentar, no dia seguinte, suas experiências. Foi uma atividade significativa para as crianças e todos participaram com seus relatos.

Ao ouvir as crianças por meio de uma escuta sensível, para acolher o que elas traziam, percebi por várias linguagens a vontade de conhecer mais sobre o girassol, e assim incluí no planejamento as obras dos girassóis de Van Gogh.

Entendendo a importância de trabalhar a arte por meio da leitura de imagens, Barbosa (2014) ressalta ser preciso alfabetizar as crianças para essa leitura por meio das obras de artes plásticas, porque estaremos preparando-as para a decodificação da imagem visual que está presente no mundo. Durante o momento de leitura das imagens das obras de Van Gogh sobre os girassóis, as crianças fizeram vários tipos de leitura. Na Figura 2, vê-se o momento de leitura das imagens, como também, na Figura 3, a observação da flor do girassol plantado no vaso.

Figura 2 – Crianças fazendo a leitura das imagens das obras com girassóis de Van Gogh



Fonte: Da autora (2022).

Figura 3 – Observação da planta girassol no vaso



Fonte: Da autora (2022).

Foi um momento rico de aprendizagem porque as crianças fizeram comparações entre a planta e a pintura, entre as pinturas e a quantidade de girassóis de cada vaso; observaram a variação das cores no fundo de cada obra; perceberam que alguns girassóis estavam murchos e até mesmo secando; compararam a cor do girassol na obra de arte com a cor do girassol plantado no vaso; entenderam o significado do termo natureza morta e manifestaram o desejo de plantarem seu próprio girassol.

Seguindo a proposta de ensino da abordagem triangular, que estrutura o ensino de arte em três pilares – a leitura da imagem, a contextualização e o fazer –, após a leitura propus que as crianças criassem sua própria arte. Fazendo uso da intervenção, ofereci um papel com o recorte do vaso, onde as crianças foram desafiadas a desenhar com giz molhado na cola, quantos e como quisessem o seus girassóis, a partir da observação da planta e das imagens das obras de arte de Van Gogh. Nesse momento, pude perceber a autonomia e a segurança das crianças para criar sua arte, pois, apesar de o formato dos vasos ser igual, cada uma criou, à sua maneira, os seus girassóis.

Figura 4 – As obras dos girassóis feitas pelas crianças



Fonte: Da autora (2022).

Para Barbosa (2014, p. 34), a “produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais [...]”, desta forma, ela assume o papel do artista e experimenta produzir arte com seus conhecimentos e possibilidades. É possível observar nos seus desenhos várias formas de criação que se manifestaram a partir da leitura de imagens.

A manifestação das crianças, o relato da mãe sobre o interesse do filho pelo girassol e a parceria das famílias para disponibilizar as garrafas foram fundamentais para proporcionar às crianças a experiência do plantio. Foi um momento de contextualização em que, por meio da prática e observação, elas aprenderam sobre o desenvolvimento de uma planta desde o preparo da terra, a germinação das sementes, o crescimento e até o surgimento da flor. Na Figura 5, apresento uma imagem do momento do preparo da garrafa com terra para receber as sementes.

Figura 5 – Preparo da terra na garrafa pet para o plantio das sementes



Fonte: Da autora (2022).

As crianças gostaram de participar de todo o processo, manipulando a terra, plantando as sementes e por vezes me perguntando: “Será que vai nascer um pé de girassol?”. Minha resposta era: o objetivo é que daqui uns dias brote, mas pode acontecer de não nascer. Dizia isso com o intuito de preparar as crianças para as possibilidades, com afirma Barbieri (2012, p. 124):

Várias aprendizagens estão em movimento quando trabalhamos com as crianças para observarem a abundância da natureza: aprender a ver, a ouvir, a fazer perguntas, a buscar respostas, a perceber que as respostas não são definitivas, e que podem permanecer sendo perguntas.

Conforme a autora descreve, experiências que envolve a observação da natureza oportunizam aprendizagens que também podem estarem relacionadas a incertezas e dúvidas, e isso aconteceu durante todo o processo de observação do desenvolvimento do girassol. As primeiras dúvidas foram a respeito do nascimento; depois, do crescimento; em seguida do surgimento dos botões; e, por último, ao levar para casa, de qual seria o melhor lugar para acomodar a planta. Todos esses questionamentos moveram o interesse em acompanhar e registrar no calendário, por meio de desenhos, o crescimento da planta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo de dar destaque ao protagonismo infantil por meio da escuta e da participação das crianças na elaboração do planejamento, foi possível ouvi-las e então acolher um tema a ser trabalhado, que emergiu dos seus questionamentos. A participação ativa das crianças na elaboração do planejamento proporcionou uma experiência singular e rica de aprendizagens, tanto para mim, enquanto docente, como para as crianças.

Como professora, aprendi a não estar no controle da situação e, ao mesmo tempo, favorecer condições para mediar a aprendizagem das crianças fazendo uso do planejamento diário. Busquei na arte, por meio da imagem, uma estratégia para enriquecer a cultura e potencializar um ensino significativo e desfragmentado que colabora com o desenvolvimento integral das crianças.

As crianças participaram ativamente de todo o processo, uma vez que partiu delas o interesse de saber sobre a primavera, o que desencadeou um conhecimento mais aprofundado de uma flor, o girassol. Durante todo o processo elas adquiriram muitos saberes, que perpassam pelos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a Base.** Brasília/DF: MEC, CNE, 2018.

MONET, Claude. Camille Monet et un enfant au jardin. **Reynivaldo Brito Artes Visuais**, 25 abr. 2013. Disponível em: <https://reynivaldobritoartesvisuais.blogspot.com/2013/04/>

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32222>. Acesso em: 12 set. 2021.

OLHARES PARCEIROS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA CONSTRUÍDA COM E PELAS CRIANÇAS

Digilaini Machado dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Considero abrir este diálogo com a compreensão de que as crianças são atores sociais, agentes do próprio desenvolvimento, portanto, partícipes nas decisões que dizem respeito a sua vida, com saberes próprios para (trans)formar o mundo a sua volta. Porém, esse é um olhar distante da realidade vivenciada por crianças e adultos, uma vez que as práticas transmissivas e adultocêntricas predominam os percursos vivenciados na e pela vida cotidiana da Educação Infantil.

Para romper com esse olhar ainda enraizado por uma cultura transmissiva, em que o adulto é quem educa e ensina, é necessário desconstruir conceitos e descentralizar os processos de ensino e de aprendizagem da figura do adulto, colocando a criança como o centro de toda e qualquer ação educativa. Para tanto, é preciso criar estratégias para acolher a criança e suas linguagens, abrindo espaços para o diálogo e a negociação. Escutar as crianças é essencial na (trans)formação dos processos educativos, uma escuta que está além de somente ouvir, uma escuta que acolhe as experiências, as relações das crianças com seus pares e com os adultos, ou seja, uma escuta que abraça todos os sentidos.

Saber observar, ouvir e registrar o que as crianças pequenas estão nos dizendo, seus diferentes modos de expressar, de nos dizer o que sabem ou não, o que querem ou não, é um desafio nas práticas educativas na Educação Infantil. Para Friedmann (2020, p. 41), os “[...] adultos deveriam intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos”. É por isso que as práticas de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil precisam estar recheadas com oportunidades, espaços, tempos e materialidades que permitam às crianças serem autoras em suas experiências e descobertas. É nesse sentido que o protagonismo é exercido pelas crianças.

Pensando em práticas educativas que possam promover o protagonismo infantil, apresento este relato de experiência através de uma proposta educativa realizada no ano de 2022 com uma turma de 3 a 4 anos em uma rede pública de um município do estado de Santa Catarina. A proposta intitulada “Bolinhas de sabão coloridas” teve como objetivo acolher o olhar e a curiosidade de uma criança em relação a um pacote de bolinhas de sabão que estava fora de seu alcance. Proposta essa que nasce por meio de um imprevisto vivenciado na vida cotidiana, no sentido de que não havia sido planejada, mas o olhar sensível da professora a transformou em momentos de investigação, curiosidade e aprendizagem.

A seguir, apresento o relato de experiência com reflexões sobre minha prática docente permeados pela proposta “bolinhas de sabão”.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates/Lajeado/RS/BRA. Professora e participante da pesquisa intitulada “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, desenvolvida com apoio da FAPERGS. E-mail: digilaini_machado@yahoo.com.br

BOLINHAS DE SABÃO COLORIDAS

Em uma tarde, enquanto acolhia as crianças na sala referência com brincadeiras de faz de conta, percebi o olhar de uma criança para um pacote com bolinhas de sabão que estava em uma prateleira, em uma altura superior à da criança, impossibilitando-a de pegar. Além disso, a troca de olhares entre nós a deixou desconfiada. Interpretei essa desconfiança com os seguintes questionamentos: *“Será que posso pegar as bolinhas de sabão para brincar? Será que a prof^a. não irá chamar a minha atenção?”* Entre olhares inquietos e curiosos busquei desviar meu olhar, não por indiferença para aquilo que ela estava tentando me dizer, mas para deixá-la explorar as possibilidades de alcançar as bolinhas de sabão para brincar.

Nesse momento, foi possível registrar em meu caderno que os materiais disponibilizados para a exploração das crianças não estavam totalmente acessíveis. Não estaria a organização dos materiais dizendo em que as crianças podiam ou não mexer? É por isso que precisamos organizar os espaços e os materiais: para que a criança tenha autonomia para explorar e criar suas próprias experiências. A organização dos espaços transmite uma mensagem que retrata os processos educativos vivenciados pelas crianças e adultos, revelando se estamos potencializando ou limitando o protagonismo infantil. No caso das bolinhas de sabão, a “fragilidade” na organização dos materiais se transformou em uma oportunidade para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, uma vez que me propus a observá-la e escutá-la, assim como as demais crianças que se agrupavam com seus diálogos e hipóteses na busca de soluções para alcançar o pacote de bolinhas de sabão.

Saber se aproximar das crianças e se colocar em posição de escuta promove um elo de confiança para questionamentos e diálogos. Para Ribeiro (2022), a escuta favorece um contexto favorável ao diálogo, à investigação, à experimentação, à pergunta, ao confronto e à busca por respostas, sem julgamentos. Minha posição de ouvinte permitiu que uma menina se aproximasse e perguntasse: *“Podemos brincar com aquilo?”*. Outra criança já emendou a conversa e complementou: *“Com a bolinha de sabão?”*. Com o intuito de acolher as vozes infantis, entreguei às crianças o pacote com as bolinhas de sabão.

Por meio da observação atenta e sensível, foi possível perceber o sorriso estampado em seus rostos ao abrir e explorar o pacote com as bolinhas de sabão. Vale ressaltar que havia uma quantidade significativa de bolinhas que contemplava todas as crianças. Porém, ao explorar o pacote, elas levantaram outro problema: *“Mas não tem nada, como vamos brincar?”* E as hipóteses começaram a ser levantadas por um pequeno grupo, que foi aumentando, por meio das relações e diálogos que trocavam entre si: *“É só colocar água”*; *“não, é necessário sabão”*; *“eu não sei”*.

Nesse momento, as crianças foram até ao tapete em que me encontrava sentada e com “cara de insatisfeitos” foram questionando: *“por que a prof.^a guardou sem nada? Assim não dá para brincar. O que vamos fazer?”*. Simplesmente escutei-as, acolhendo suas falas, hipóteses e soluções, deixando-as testar suas teorias. Mas, à medida que testavam suas hipóteses, elas observaram que não conseguiam fazer as bolinhas. Então uma criança sugeriu: *“Prof.^a, olha no celular como se faz bolinhas de sabão? É só perguntar para o google, no youtube”*. As crianças não se cansavam de apontar hipóteses e estratégias para poder brincar com as bolinhas de sabão.

Como destaca Hoyuelos (2019, p. 34), *“qualquer projeto que conduzamos na escola infantil deve conter perguntas, indagações que, de alguma maneira, guiem nossa forma de aproximarmos da compreensão do tema que desejamos investigar”*. Essas indagações

não precisam partir sempre do professor, as crianças podem apontar suas inquietações e dúvidas, testando suas teorias na busca de novos saberes.

Percebendo que as crianças continuavam inquietas por não terem conseguido fazer as bolinhas de sabão com as hipóteses que levantaram, acatei a sugestão de pesquisar no aparelho celular. Encontramos várias receitas, mas as bolinhas de sabão coloridas foram as que chamaram a atenção. Vejamos os ingredientes.

Receita da bolinha de sabão colorida – Ingredientes: Duas partes de detergente de louça para cada parte de água; 1 colher de café de açúcar; 5 gotinhas de anilina na cor de preferência. Modo de preparo: Misture tudo com jeitinho, não sacuda, não agite; não guarde para o outro dia. A última orientação fez com que as crianças abrissem um sorriso, o que expressou que estavam entendendo porque os potes estavam vazios. Buscamos averiguar se tínhamos na escola todos os ingredientes, separando-os para que no dia seguinte pudéssemos fazer as bolinhas de sabão. Isso porque o tempo que nos restava nesse dia não era favorável para vivenciar com intensidade a experiência com as bolinhas de sabão coloridas.

Para Hoyuelos (2019, p. 25), o tempo precisa “respeitar o devir dos momentos que mudam facilmente com as ações das crianças”, produzindo novos sentidos e significados a sua aprendizagem. Barbosa (2013, p. 220) complementa ao mencionar que:

O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade *aiônica* para constituir uma experiência de infância. As crianças aprendem, com o apoio de seus educadores, a decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades, criar acontecimentos, é isso que cria, em toda a criança, experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida, em sua alegria de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, junto com a potência do coletivo, a novidade ao mundo.

Pensando em um tempo que respeite a investigação das crianças, decidimos realizar a experiência com bolinhas de sabão coloridas no dia seguinte, junto com elas. Entre a separação dos ingredientes, uma criança questiona: “*Mas como vamos ver se a bolinha é colorida?*”. O silêncio tomou conta das crianças, que se entreolhavam. Então sugeri que puséssemos um papel branco sobre a mureta ou no muro. Elas preferiram a mureta, alegando que no muro era difícil, já que as bolinhas iriam voar. Enquanto professora, não havia pensado nessa variável, mas fazia todo o sentido. Realmente disse que elas estavam certas, agradecendo-as pela orientação. Aprender junto com as crianças é algo que empodera o trabalho docente, mas, para tanto, precisamos desconstruir a ideia de que é o adulto quem ensina. É necessário levar em conta o que as crianças indicam naquilo que fazem, o que interpõem, muitas vezes, na lógica do adulto. Podemos e temos muito a aprender e a conhecer com as crianças.

Para brincar com as bolinhas de sabão, organizei o espaço do parque. Primeiramente coloquei sobre a mureta um TNT, colando as folhas brancas. No meio, coloquei um vasinho com flores. Em uma ponta da mureta, escrevi em um quadro os seguintes dizeres: “Brincando com bolinhas de sabão”. Na mureta do lado, estendi outro TNT, distribuindo os seguintes materiais: copos com água, copos com detergente, copos com açúcar, anilina nas cores amarela, vermelha, azul e verde, colheres, potes, funil. Em um canto da mureta, coleí um cartaz com a receita das bolinhas de sabão coloridas, e no outro canto escrevi no quadro: “bolinhas de sabão coloridas”.

Pensar em todo esse cenário mostra a necessidade e a importância da organização dos espaços, do tempo, para torná-lo convidativo e desafiador, com a finalidade de despertar a curiosidade das crianças na busca por descobertas. Com esse entendimento, Edwards, Forman e Gandini (2016) citam a experiência da abordagem pedagógica de Reggio Emília (Emília Romagna/Itália), destacando as palavras de Malaguzzi:

Valorizarmos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário, que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele (MALAGUZZI *apud* EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 2016, p. 148).

Organizar o espaço com experiências físicas, multissensoriais e relacionais torna-o um projeto educativo, sensível às relações e experiências das crianças e adultos na busca por novos saberes.

Nesse entendimento, com tudo organizado para experimentar as bolinhas de sabão coloridas, as crianças foram convidadas a interagir com o espaço. No primeiro momento, pediram para eu ler novamente os ingredientes. Depois, foram explorando os materiais, testando suas hipóteses, dando assim sentido e significado a suas descobertas. A maioria das crianças optaram em utilizar o funil, mas perceberam que o pote da bolinha de sabão era pequeno. Com o peso da água, o funil derrubava o que estavam fazendo. Então preferiram utilizar copinhos, nos quais conseguiram perceber se os ingredientes (água e detergente) estavam transbordando ou não. Talvez o funil não tenha sido o material apropriado para esta proposta, mas permitiu à criança explorar e perceber que não era viável para aquele momento.

Preparar as bolinhas de sabão levou um tempo maior de interesse e de curiosidade para testarem se realmente iria funcionar. Para Guerra (2022), esse momento de exploração pode ser compreendido como uma experiência educativa. A autora aborda que:

[...] ser explorador significa cultivar a profundidade do olhar da pesquisa, um olhar que renova diante das coisas, questiona o que encontra, indaga o existente na tentativa de compreendê-lo, mas no sentido de fazer parte disso, em vez de fazê-lo realmente. É um exercício entrar em relação com as coisas e com o mundo para poder dialogar e, sobretudo, participar (GUERRA, 2022, p. 165).

Reconhecendo as crianças como exploradoras do mundo a sua volta, uma vez que suas indagações e descobertas retroalimentam a experiência educativa e a reflexão docente, deixei-as continuarem com suas investigações.

Assim, após terem conseguido preparar a bolinha de sabão colorida, se dirigiam a outra mureta para carimbar a bolinha no papel. Algumas crianças perceberam que não foi possível fazer bolinhas, então se dirigiam novamente até os ingredientes e colocavam mais detergente. Outros colocavam açúcar e saiam dizendo: “Consegui, consegui”. Então dirigiam-se à mureta com os papéis, revelando a cor da sua bolinha de sabão. As crianças foram observando e ao mesmo tempo sentido a necessidade de ampliar as cores no papel. Algumas refizeram sua bolinha de sabão colocando cores novas, outras apenas trocaram de lugar com o amigo, contribuindo com a produção uns dos outros.

A brincadeira com a bolinha de sabão propriamente dita durou apenas uns 10 minutos, já que se mostravam inquietos para explorar o parque (escorregador, casinha, balanço). As crianças foram se ocupando com outros interesses, e apenas um pequeno grupo ficou explorando a bolinha de sabão, porém levando a brincadeira para outro espaço (fora da folha). Foi então que uma delas observou que a bolinha de sabão no ar ficava transparente, apenas reluzia com a claridade. “Prof^a., prof.^a., vem ver: coloquei cor amarela na água, mas quando faço a bolinha de sabão no ar, não existe cor”.

Com essa descoberta, outras crianças se aproximaram e foram testar para comprovar o relato da amiga. “É verdade”, destacou outra criança, que logo se questionou: “por que será?”. Então foram surgindo hipóteses: “porque o céu é azul”; “porque a água não tem cor”. Essas respostas pareciam não ser suficientes. Pensei em chegar até elas e corroborar suas curiosidades, mas se assim o fizesse, sua brincadeira e experiência terminaria. Assim, continuei junto a elas, apenas observando, registrando e interpretando suas linguagens com a experiência das bolinhas de sabão coloridas, já que até o momento elas mostraram não querer a minha intervenção. Para Riera (2019, p. 85):

[...] acompanhar a criança para favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem não é uma tarefa fácil, já que implica ajustar-se continuamente ao seu processo. Assim, a intervenção educativa, entendida como diálogo permanente com as crianças, implica uma grande permeabilidade da educadora, que só é possível mediante uma observação atenta e contínua das ações das crianças.

Entre as observações desencadeadas pelas experiências das crianças com a bolinha de sabão, na tentativa de responder por que no ar as bolinhas não têm cor, uma criança que estava brincando no parque desceu rapidamente do escorregador, dizendo que já sabia a resposta: “É porque o sol deixa seus raios, então não conseguimos enxergar sua cor”. Fiquei surpresa de a criança estar no parque, mas atenta aos diálogos que estavam sendo discutidos em um pequeno grupo. A resposta da criança foi de uma sabedoria muito grande. As demais crianças que estavam explorando as bolinhas de sabão ficaram satisfeitas com a resposta, deixando os tubos na mureta e correndo para brincar no parque.

Observar as crianças confrontarem suas ideias sem fazer julgamentos ou sem intervir em suas experiências sem autorização é fundamental para que as reconheçamos como agentes sociais de direitos, com saberes próprios, capazes de (trans)formar o mundo a sua volta. Isso também promove a reflexão do saber-fazer da docência.

Nesse sentido, enquanto ia recolhendo os tubos das bolinhas e chamando as crianças para higiene, já que estava na hora da janta, a auxiliar de sala ficou para recolher o restante dos materiais e acabou jogando fora as folhas carimbadas, por entender que estavam muito molhadas. Quando disse que iria utilizar para documentar o percurso da experiência com as bolinhas de sabão coloridas, ela foi em busca, recuperando grande parte delas.

Não destaco esse episódio para julgar a auxiliar, mas para refletir acerca de minha ação docente. A auxiliar tinha ciência apenas de que iríamos brincar de bolinha de sabão, já que foi algo que surgiu no coletivo. Porém, não havia visto ou participado do meu planejamento, não por falta de acolher suas ideias, mas por não termos tido um tempo considerável para nos sentar juntas e planejar. Isso me fez reorganizar e pensar em alguns momentos durante a semana para discutirmos e pensarmos no coletivo sobre nosso cotidiano com as crianças. Por outro lado, percebo o quanto é essencial que as auxiliares tenham formação para aprofundar seus conhecimentos em relação aos conceitos de criança

e infância, aos espaços e tempos, de modo que seu olhar não esteja somente voltado ao cuidar.

A respeito da reflexão, Carabetta (2010) menciona ser uma estratégia importante para a docência, tendo em vista que abre caminhos para o aprimoramento da prática, levando em consideração acertos e erros, construindo novos rumos de atuação, com maior efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional.

Para finalizar, organizamos um espaço no lado de fora da escola para dar visibilidade à participação das crianças na experiência com as bolinhas de sabão coloridas, compartilhando com as famílias e a comunidade escolar os saberes das crianças. Então, em uma mesa, disponibilizamos folhas brancas e alguns tubos de bolinhas de sabão coloridas para que os visitantes pudessem explorar e testar as teorias vivenciadas pelas crianças. Nas folhas carimbadas pelas crianças com as bolinhas de sabão, colei algumas fotos que retratavam o momento da experiência e das descobertas vivenciadas por elas. Esse foi mais um momento de muita aprendizagem vivenciado pelas crianças, que iam contando como tudo aconteceu.

Aproximar as famílias da escola é importante para romper paradigmas de que a escola de Educação Infantil (creche) é um espaço apenas de cuidado, meramente assistencialista, além de permitir que as famílias possam apoiar e vivenciar os processos de interação e descobertas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas em meu caderno, após observações e registros, apontam a necessidade de (re)organizar os materiais da sala, deixando-os em uma altura a que as crianças tenham acesso. Por mais que tentei transformar essa fragilidade em uma oportunidade de aprendizagem, percebi que a criança ficou resabiada em mexer sem pedir autorização. Isso apresenta um alerta, já que elas não precisam ficar pedindo autorização para os adultos para explorar o mundo a sua volta.

Romper com esse olhar adultocêntrico permite abrir horizontes para acolher as crianças e suas vozes, que, na maioria das vezes, permanecem invisíveis na vida cotidiana da Educação Infantil. Acolher suas linguagens e colocar-se em uma posição de escuta faz com que o adulto baixe sua guarda de autoridade, apoiando e ampliando as crianças em suas experiências. Essa reflexão reitera o pensamento de Friedmann (2020), ao dizer que esses espaços de escuta, de acolhimento das vozes infantis, encorajam as crianças a ser autores sociais, protagonistas de sua história, a partir das oportunidades que promovemos na vida cotidiana da Educação Infantil.

A experiência promovida pelas bolinhas de sabão mostrou o quanto as crianças constroem conceitos, testam teorias na busca de novas descobertas, seja de forma individual ou na troca com seus pares, sem precisar que o adulto fique vigiando seus passos. Por isso, é fundamental dar visibilidade às vozes das crianças como forma de garantir seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Direitos esses que não podem mais ficar no anonimato, uma vez que as crianças pedem para serem vistas e escutadas.

Nesse sentido, escutar, observar e registrar as experiências das crianças possibilita ao educador pensar sua prática docente, não para apontar falhas, mas para transformar suas práticas em novas possibilidades de promover o protagonismo das crianças. Para Proença (2018), essas ações de escutar, observar e registrar permitem que o professor tenha em suas

mãos uma potente matéria-prima para reflexão de seu percurso, garantindo a memória de comentários das crianças, de curiosidades e de eventuais falhas, que dão sustentações a novas oportunidades de experiências e descobertas. Assim, a reflexão torna-se fundamental para que possamos compreender e respeitar as crianças, suas infâncias, suas culturas, criando estratégias que lhes permitam caminhar por si só, sem pressa, construindo sentido e significado em sua existência.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CARABETTA, Valter Júnior. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas: a exploração como experiência educativa**. São Carlos. Pedro & João, 2022.

HOYUELOS, Alfredo. A complexidade na escola infantil. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019. p. 20-71.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogias das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João, 2022.

RIERA, María Antonia. Do olhar ao observar. *In*: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019. p. 74-115.

NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA COM E NÃO PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carine Rozane Steffens¹
Jacqueline Silva da Silva²

PRIMEIRAS PALAVRAS

A linguagem infantil não se restringe à comunicação de palavras, envolve também qualquer forma sistemática de manifestação utilizada por signos convencionais, através da expressão corporal, gestual, plástica, gráfica, musical, lúdica, teatral, entre outras (FRIEDMANN, 2013). Nessa perspectiva, ressalta-se que a expressão gráfica é uma linguagem da cultura da infância muito presente na prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil, pois dela decorrem situações de aprendizagem como: desenho livre em folha A3, pintura com tinta no plástico bolha, ilustração com giz colorido sobre o papel pardo, entre tantas outras que possibilitam à criança expressar e representar seus pensamentos, emoções e experiências de vida (STACCIOLI, 2014), assim como construir sua identidade e estabelecer uma relação com o meio que a cerca.

Diante do exposto, esta escrita apresenta a narrativa de uma prática pedagógica que teve como objetivo estimular a expressão gráfica das crianças. Serão compartilhadas situações de aprendizagem desenvolvidas no primeiro semestre de 2022, junto a uma turma de Pré-Escola com 23 crianças de 5 a 6 anos de idade, que frequentam uma Escola Municipal de Educação Infantil situada no Vale do Taquari/RS/BRA.

A seguir, apresentam-se duas situações de aprendizagem planejadas e desenvolvidas não “para”, mas “com” as crianças a partir de suas manifestações expressadas no cotidiano de uma escola de Educação Infantil.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE EXPRESSÃO GRÁFICA INFANTIL

Situação de aprendizagem 1

A ilustração de desenhos tornou-se uma situação de aprendizagem habitual para a turma de Pré-Escola, após o período de acolhimento e adaptação das crianças ao novo espaço escolar. A partir das relações que foram sendo constituídas com as crianças, através da rotina escolar, foi possível observar que elas demonstravam grande apreço pelas diferentes representações gráficas, já nos primeiros dias de aula. Quando chegavam na sala de aula,

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação”. Bolsista integral do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação da CAPES (PDPG) e participante da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. E-mail: csteffens@universo.univates.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2011). Docente do curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Coordenadora da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. E-mail: jacqueh@univates.br

enquanto se verificava e organizava as agendas escolares, as crianças eram oportunizadas ao “brincar livre”, ou seja, podiam fazer a escolha dos brinquedos e brincadeiras para lazer e divertimento. Nestes momentos, elas constantemente solicitavam folhas de ofício A4 para desenhar de forma livre e espontânea.

Diante desse interesse diário apresentado pelas crianças, pensou-se em planejar e organizar um espaço pedagógico “com” a participação das mesmas. Essa organização se torna um “elemento crucial na experiência das crianças” (FORTUNATI, 2009, p. 21) que, além de aguçar seu deleite pela representação gráfica, estimula aprendizagens diversas durante os processos criativos. Foi então que, através de uma roda de conversa, dialogou-se com as crianças: “Onde vamos estruturar o espaço pedagógico? De que forma poderíamos organizar este espaço?”

Empolgadas, elas sugeriram modos de onde e como organizar o espaço: “Colocando mesa e cadeira, profe”; “Lá naquele canto”; “Uma mesa grande, para desenharmos juntos”. As crianças manifestaram o desejo de que o espaço fosse estruturado de modo amplo e confortável, que pudesse acolhê-las durante as experiências gráficas de forma coletiva. Em seguida, indagou-se às crianças: “E quais seriam os materiais necessários para compor o espaço?” Algumas delas indicaram: “Giz de cera!”; “Lápis de cor!”; e outras: “Folhas!”; “Folhas brancas e coloridas!”.

Questionou-se, ainda, a respeito do nome que esse espaço deveria ter. E as crianças propuseram: “Espaço do desenho!”; “Cantinho de fazer desenho!”; “Lugar de pintar e desenhar”; “Cantinho de muita arte!”; “Espaço colorido”. Após discussão e reflexão, em consonância as crianças optamos por “Cantinho das artes”, no plural, pois compreenderam que fariam “muitas artes” neste espaço.

Diante dos interesses manifestados pelas crianças, estruturou-se o “Cantinho das Artes”, ao fundo da sala de aula e ao lado do armário onde se guardavam os materiais e pertences pessoais delas – jogos pedagógicos, cola, tesoura, lápis de escrever, escova de dente e outros. Este espaço foi constituído por duas mesas redondas e algumas cadeiras. Ao lado das mesas, foi colocada uma prateleira em que se passou a deixar, de forma visível e ao alcance das crianças, algumas folhas A4 de desenho branca e coloridas, um pote com lápis de cor e outro com giz de cera para uso coletivo durante as experiências gráficas.

A partir da estruturação do “Cantinho das Artes”, percebeu-se que aflorou o interesse e o desejo das crianças pelas diferentes expressões gráficas, por exemplo, representação de figura humana, animais, flores, moto, carro, paisagens diversas, entre outras. Compreende-se que a excitação apresentada pelas crianças em relação às expressões gráficas ocorre porque a organização do espaço “favorece a sensibilidade e a capacidade de conectar coisas até muito distantes entre si e a aprendizagem acontece por meio de uma nova conexão entre elementos diversos” (VECCHI, 2017, p. 32).

Nestes momentos, observou-se que a aprendizagem se deu de forma prazerosa e criativa, demonstrada através do entusiasmo das crianças durante o fazer artístico, a partir das suas expressões faciais, que manifestavam concentração e cuidado para apresentar os traços precisamente delineados sobre o papel, e alegria ao sorrirem, comentando suas produções com os colegas.

Todavia, diante do entusiasmo das crianças, percebeu-se que elas estavam utilizando de forma demasiada as folhas de ofício e de desenho. Mediante uma nova roda de conversa, informamos a elas o custo financeiro das folhas, destacando a necessidade de que juntos deveríamos pensar em alternativas de economia deste material ou em outros recursos

pedagógicos para ser utilizados durante o fazer artístico, sem impedir que as mesmas explorassem o espaço e os instrumentos disponibilizados. Então as crianças sugeriram: *“Vamos cortar as folhas em pedaços!”*; *“Temos que usar os dois lados do papel!”*; *“Tenho em casa alguns cadernos ‘velhos’, com folhas sobrando, posso trazer pra escola, profe?”*.

Perante as colocações expressadas pelas crianças, notou-se que as ideias eram possíveis de serem acolhidas. Suas teorias são ricas de saberes que favorecem a discussão e o planejamento dos seus próprios processos educativos com base em suas experiências (MALAGUZZI *apud* GANDINI, 2016). A partir dessa troca de possibilidades entre as crianças, as folhas de ofício e de desenho, antes de serem disponibilizadas no *“Cantinho das Artes”*, passaram a ser divididas e cortadas ao meio, o que resultou no acréscimo de folhas concedidas para uso. Também foi enviado um bilhete às famílias das crianças, informando sobre a prática de ensino realizada na escola envolvendo a representação gráfica. Ressaltou-se que esta experiência estava despertando o interesse diário das crianças, porém, percebeu-se que elas estavam utilizando de forma abundante o material disponibilizado, por isso, foram convidadas a participar da tomada de decisões de como a escola deveria proceder para que continuassem a usar as folhas de modo mais econômico.

Sendo assim, solicitamos às famílias que, se possível, doassem sobras de folhas dos cadernos que as crianças tinham em casa para serem utilizadas de forma livre e autônoma ao decorrer do cotidiano escolar. O material doado pelas famílias compôs o *“Cantinho das Artes”*, junto à prateleira onde estavam os demais materiais disponibilizados. Salienta-se que as crianças organizaram o espaço pedagógico, conforme foram trazendo para a escola os materiais doados pelas famílias.

Durante as experiências gráficas, notou-se que as crianças alertavam umas às outras sobre o uso demasiado de folhas – *“Não pode usar muito papel, se não vai acabar!”* –, bem como lembravam-se de utilizar a folha em ambos os lados – *“Agora você pode desenhar do outro lado da folha, que está em branco!”* – para aproveitar ao máximo os espaços. Esta ação de conscientização das crianças garantiu que houvesse material suficiente para a exploração durante um longo período.

Com o intuito de retroalimentar os desejos e interesses das crianças pela produção gráfica, pensou-se, no decorrer do ano, em reestruturar e diversificar o uso dos materiais disponibilizados no *“Cantinho das Artes”*, uma vez que a reorganização do espaço possibilita novas experiências e dimensões evolutivas nas representações dos desenhos infantis (CONCEIÇÃO; BORGES, 2021). Neste sentido, em uma nova roda de conversa, pensou-se em conjunto com as crianças: *“Que outros tipos de materiais poderíamos colocar no nosso Cantinho das Artes?”*; *“Vamos pensar, para além do uso de folhas, que outros materiais podem ser utilizados para desenhar?”*. E as crianças afirmaram: *“Eu já sei, profe, papelão!”*; *“Jornal!”*; *“Um quadro, igual como tem no saguão da escola!”*; *“Aquele papel gigante, que usamos para pintar com tinta!”* (referindo-se ao papel pardo).

O diálogo prosseguiu com o seguinte questionamento feito pela professora: *“Se utilizarmos estes materiais sugeridos por vocês, vamos pensar, para além dos lápis de cor e os giz de cera que estão disponíveis na prateleira, quais outros objetos poderiam ser utilizados para desenhar, e que vocês gostariam de utilizar para a exploração?”* E emergiram as respostas: *“Canetinha!”*; *“Giz de quadro!”*; *“Canetões coloridos, iguais aos seus profe!”*; *“Tinta e pincel!”*.

A partir das ideias sugeridas pelas crianças, reestruturamos o *“Cantinho das Artes”*. Para além dos materiais já disponibilizados, oferecemos pedaços de papelão, jornais, um pote com canetinhas e canetões coloridos utilizados em lousa branca; uma caixa de giz

colorido e um apagador para quadro verde; uma caixa com potes com tinta guache de cores diversas e alguns pincéis de diferentes tamanhos. Ainda, pendurou-se na parede – na altura das crianças – junto ao espaço pedagógico, um quadro verde medindo 40x30 cm e um rolo de 5 m de papel pardo, concedendo, assim, diferentes instrumentos para ampliar as representações gráficas da turma.

Situação de aprendizagem 2

No decorrer do ano, a diretora visitou a sala de aula e nos comunicou que a Secretaria Municipal de Cultura e Esporte (SMECE) do município estava planejando realizar uma Feira do Livro, em culminância ao encerramento do semestre letivo. Ela salientou que para este evento cada turma foi convidada a expor um trabalho que tinha sido realizado no contexto escolar, com o intuito de compartilhar com a comunidade escolar um pouco da proposta pedagógica que estava sendo desenvolvida nas escolas municipais de educação básica da cidade.

A partir do convite realizado pela diretora e pela SMECE, conversamos com as crianças sobre qual dos trabalhos realizados elas gostariam de expor junto à Feira do Livro. Instantaneamente, uma das crianças manifestou o desejo de dar visibilidade aos seus desenhos, realizados de forma livre em sala de aula. Com base no interesse apresentado, as demais crianças sentiram-se incitadas e concordaram em mostrar também suas representações gráficas. Deste modo, as crianças foram desafiadas a escolher um dos desenhos realizados que fosse de sua preferência para compartilhar na amostra de trabalhos junto à Feira do Livro.

Em uma roda de conversa, foi comentado com as crianças que, possivelmente, estariam presentes no evento muitas pessoas da comunidade escolar, tais como as famílias, amigos e conhecidos, que iriam ao evento para prestigiar os trabalhos realizados. Assim, as crianças foram novamente desafiadas a pensar como organizariam a exposição desses trabalhos. Entre as colocações, surgiram: *“Vamos passar glitter no desenho!”*; *“Não, vamos colar lantejoulas coloridas!”*; *“Poderíamos usar canetinha!”*; *“Já sei, tinta!”*.

Destacou-se que elas poderiam fazer uso dos materiais citados, porém, para além destes, instigou-se que refletissem também acerca de como poderíamos organizar esses desenhos para a exposição. Uma criança respondeu: *“Já sei profe, um quadro!”*. Como não haviam emergido outras sugestões, a professora indagou: *“O que os demais acham? Os desenhos poderão ser apresentados em forma de quadro? Ou alguém tem outra ideia?”*. Imediatamente, outra criança respondeu: *“Isso, um quadro!”*. Em consenso, as demais crianças assentiram em organizar suas representações gráficas em formato de quadros.

Sucessivamente, foram incentivadas a elencar possíveis materiais para a confecção dos quadros, assim, surgiram algumas possibilidades para colocar ao redor de suas criações: *“Pedacos de E.V.A!”*; *“Palito de picolé!”*; *“Papelão!”*; *“Barbante!”*; *“Lã colorida!”*; *“Palitos de churrasco!”*; *“Papel picado com muitas cores!”*. Em conjunto, as crianças decidiram que os desenhos iriam ser emoldurados com palitos de churrasco. No dia seguinte, elas enfeitaram e coloriram os palitos, que já estavam presos sobre o contorno do desenho, utilizando cola brilho, tinta guache, lantejoulas e canetinha, conforme o desejo e escolha de cada criança.

Posteriormente, foram questionadas sobre o modo como as obras de arte já emolduradas seriam expostas na Feira do Livro. As crianças manifestaram algumas sugestões: *“Vamos fazer um varal, igual o da nossa sala!”*; *“Poderíamos colocar em cima de uma*

mesa, ou de um banco!"; *"Dá para colar elas nas paredes!"*; *"E se fossemos pendurar no teto?"*. Após discussão e reflexão acerca das ideias emergidas, elas optaram em fazer móveis para expor os desenhos. A partir da ideia assentida, a turma foi desafiada a pensar como seriam estes móveis. E algumas afirmaram: *"Ah, vamos usar um galho de árvore!"*; *"Vamos pendurar no teto com elástico!"*; *"Podemos usar corda!"*; *"Com um pedaço de fio!"*. Com base nas sugestões feitas, decidiu-se no grande grupo que as obras de arte seriam presas pelos lados – direito e esquerdo – em pedaços de corda. A colagem das produções das crianças sobre as cordas resultou em três grandes móveis.

E para finalizar, em relação ao local onde seria realizada a Feira do Livro, questionamos as crianças em qual parte do ginásio municipal seria mais conveniente pendurar os móveis. Elas afirmaram: *"Na porta do ginásio!"*; *"Do lado da arquibancada!"*; *"Perto das goleiras"*. Em consenso, decidiram que os móveis com as produções gráficas seriam expostos no *hall* de entrada do ginásio, com o propósito de que as pessoas, ao entrar no salão, de imediato pudessem visualizar e prestigiar os trabalhos realizados pelas crianças.

Durante o evento, as crianças que compareceram à exposição receberam vários comentários das pessoas, destacando a beleza dos trabalhos realizados. Ressalta-se que, na semana seguinte, durante a rotina escolar, as crianças lembraram os elogios que tinham recebido na mostra dos trabalhos e compartilharam, com alegria e satisfação, os dizeres com os colegas e a professora. Esses elogios recebidos por elas desencadearam outras propostas a serem desenvolvidas e organizadas no espaço de criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da narrativa de uma prática pedagógica desenvolvida com as crianças, que teve como intuito aguçar e estimular sua expressão gráfica, observa-se que a expressão da linguagem gráfica é uma prática de ensino e de aprendizagem muito comum na primeira infância. Além disso, é uma das situações de aprendizagem mais significativas e satisfatórias para o desenvolvimento da criança, ainda mais se forem considerados os interesses e necessidades expressados por ela no cotidiano escolar. Isso porque as experiências representativas através do desenho possibilitam à criança desenvolver a imaginação e a criação pela exploração de diferentes materiais e materialidades, que oportunizam diferentes práticas significativas (FRIEDMANN, 2020).

Conforme o título deste relato – *Narrativas de uma prática pedagógica desenvolvida com e não para as crianças na Educação Infantil* –, desenvolveram-se algumas situações de aprendizagem de expressão artística com a turma da Pré-Escola, planejadas não *"para"* as crianças, mas sim *"com"* a participação ativa destas. As experiências pedagógicas não foram idealizadas somente pela professora, pois foram consideradas, durante todos os processos de ensino e de aprendizagem, as ideias manifestadas pelas crianças.

Destaca-se que, já nos primeiros dias de relação e convívio com as crianças, a professora identificou o interesse delas pela representação gráfica de forma livre e autônoma. E, a partir desta observação, a docente teve a ideia de organizar um espaço pedagógico, em um local da sala de aula, para acolher as crianças durante o fazer artístico. Mas, antes de colocar seu plano em prática, ela consultou as crianças em uma roda de conversa, questionando-as sobre onde e como este espaço poderia ser organizado; quais materiais seriam disponibilizados para a experiência gráfica; e qual seria o nome deste espaço. Assim, o espaço ganhou forma e identidade a partir da participação das crianças.

As situações de aprendizagem desenvolvidas emergiram do olhar atento da professora em direção às crianças, observando seus interesses. Ao perceber que, no decorrer da experientiação cotidiana no “*Cantinho das Artes*”, a turma estava fazendo uso demasiado de folhas de ofício e de desenho, e consciente de que deveria intervir, a professora não restringiu o uso dos materiais para a representação gráfica, e sim esclareceu a situação às crianças, que compreenderam o fato e apresentaram alternativas sensatas para reverter a casualidade.

Também, após algum tempo de exploração das crianças no “*Cantinho das Artes*”, a professora identificou a necessidade de reestruturar este espaço pedagógico, disponibilizando novos materiais que serviram como referência para ampliar e diversificar o repertório gráfico infantil. Salienta-se que o local foi reorganizado a partir das considerações feitas pelas crianças, com base nos seus desejos e interesses.

Nesta perspectiva, considerou-se ainda a participação das crianças na escolha do trabalho a ser exposto junto à Feira do Livro promovida pela SMECE do município. As crianças propuseram “formas” de como tornar seus desenhos mais atraentes, indicando o uso de diferentes materiais pedagógicos, e também sugeriram “modos” e o lugar para as suas obras de arte serem expostas na mostra de trabalhos.

Conclui-se, diante deste relato de experiência, que a professora acolheu e considerou a participação das crianças no planejamento e na realização das situações de aprendizagem propostas à turma de Pré-Escola. A linguagem gráfica, assim como qualquer outra forma de comunicação e expressão infantil, deve estar alicerçada na proposta pedagógica da Educação Infantil, levando em conta a participação das crianças, proporcionando-lhes experiências diversas e significativas que favoreçam seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, Joyce; BORGES, Verônica. A importância do desenho no processo de desenvolvimento da criança. *Despertar*, Porto Alegre, v. 4, n. 4, dez. 2021.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação: vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. Os traços invisíveis nos desenhos das crianças. *In*: GOBBI, Maria Aparecida; PINAZZA, Mônica A. **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

VECCHI, Vea. Olhar geral. *In*: VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

ENCAIXES, DESENCAIXES, CONSTRUÇÕES: O BRINCAR HEURÍSTICO E SUAS COMPOSIÇÕES

Cláudia Inês Horn¹
Raquel Thaís Arcari da Costa²

INTRODUÇÃO

As propostas pedagógicas na Educação Infantil estão voltadas à manipulação, criação e investigação em um mundo que está sendo sentido e constituído pela criança. Nessa perspectiva, os materiais não estruturados ou de “largo alcance” (CHANAN, 2021) desempenham papel fundamental quando se espera desenvolver na criança a sensibilidade ao tocar, descobrir, tentar, criar hipóteses com os materiais, principalmente porque eles não sugerem uma ideia de brinquedo pronto, com uma única funcionalidade, mas tem a intenção de provocar a criança para criar, inventar um enredo ou mesmo um encaixe.

Materiais de diferentes tamanhos, texturas, cores e tipos podem ser ofertados para a criança como possibilidade investigativa. Alguns exemplos como pedaços de madeira, galhos e cascas de árvores podem ser encontrados na natureza; já rolos de papel higiênico, potes plásticos de iogurte (maiores, menores, coloridos) e CDs podem ser reciclados e até mesmo trazidos de casa pelas próprias crianças. Muitos objetos que descartamos no dia a dia podem transformar-se em material potencializador nas mãos de uma criança. Entretanto, é preciso ter um certo cuidado com a escolha desses materiais, afinal, existe uma intencionalidade pedagógica por trás da proposta com o jogo heurístico. Além disso, os materiais precisam ter uma certa resistência e segurança, já que este trabalho acontece com crianças bem pequenas, de até 3 anos de idade.

Nesse contexto, esta escrita busca refletir sobre o jogo heurístico, sua importância nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, sua organização nas rotinas escolares com a participação das crianças e suas contribuições para o desenvolvimento da participação infantil.

Breves considerações teóricas acerca do jogo heurístico

A prática do jogo heurístico é uma nova abordagem criada para a aprendizagem de crianças, desenvolvida por Elinor Goldschmied, em parceria com outros educadores ingleses. Segundo as autoras Goldschmied e Jackson (2006), a palavra grega *eurisko*, da qual é derivada a palavra “heurístico”, significa descobrir ou alcançar a compreensão de algo. Assim, para cumprir seu papel pedagógico, depende da participação e envolvimento da criança, isto é, há a necessidade de seu entrosamento com os materiais que estarão dispostos. Ela precisa mexer, tocar, posicionar e criar estratégias para compor sua criação.

1 Doutora em Educação. Docente na Universidade do Vale do Rio Taquari - Univates/Lajeado/RS. Professora pesquisadora do projeto de pesquisa: “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, subsidiado pela FAPERGS. E-mail: cihorn@univates.br

2 Mestranda do PPGEnsino da Universidade do Vale do Rio Taquari - Univates/Lajeado/RS. Professora de Educação Infantil. E-mail: raquel.arcari@universo.univates.br

Fochi (2015) sugere “sessões” do jogo heurístico que podem ser organizadas sobre tapetes ou então tatames, onde as crianças, individualmente, irão participar da experiência. Indica-se selecionar um grupo pequeno de crianças para este momento, os materiais devem estar dispostos em cima desse tapete de forma convidativa, sugestiva e esteticamente organizada. É relevante que a quantidade de todos os materiais seja igual ou próxima em todos os tapetes, pois as crianças detectam esse tipo de detalhe. Além disso, os objetos podem se repetir em cada tapete para dar possibilidade às crianças de produzirem. Um exemplo: cinco potes plásticos em cada tapete, para cada criança. O referido autor destaca que:

Essa brincadeira, que potencializa a ação espontânea da criança, abre um espaço para exploração de objetos diferentes de brinquedos industrializados, assim como para a criação de combinações entre eles. Além disso, dadas as características de organização dessa brincadeira (espaço reservado, grupo pequeno de crianças, quantidade suficiente de materiais e receptáculos e sem intervenção direta adulta) (FOCHI, 2015, p. 132).

A não intervenção do professor também configura a sessão do jogo heurístico, ou seja, a criança tem a autonomia para fazer suas próprias explorações sem precisar fazer igual ao colega ou seguir uma instrução. Nesta situação, ela poderá fazer as escolhas com os materiais que tem, podendo senti-los, batê-los, empilhá-los, transpassá-los, enfim, criando suas tentativas que podem ou não ter êxito. É interessante poder reviver essa prática com as crianças, mudando os materiais da sessão e também o ambiente em que a atividade acontecerá. Em uma primeira oferta com a participação das crianças, vale a ideia do espaço interno que direciona a criança para aquela proposta, sem outras distrações e sem um movimento de pessoas ou funcionários da escola. Repetir é sempre uma ação que promove novas descobertas e interesses na criança, aguçando a curiosidade, conforme destaca Fochi (2015):

A ação compositiva que a criança realiza entre sua atuação, o objeto e o espaço - seriando, organizando, ajustando, criando espécies de “colaborações” ou encaixes entre os objetos, parecem indicar “ordem” de seu pensamento, de suas ações, e isso vai acontecendo à medida que ela mesma produz, durante sua investigação, as repetições de sua brincadeira (FOCHI, 2015, p. 133).

Outro ponto que merece enfoque é o tempo reservado para a sessão, pois este dependerá do envolvimento e engajamento da criança. O momento de guardar e organizar o espaço também precisa acontecer com a ajuda das crianças, por isso, cada material terá o seu recipiente para ser guardado de acordo com sua tipagem, e as crianças podem elas mesmas fazer esse movimento de recolher e seriar os objetos. Assim, no grupo, elas serão responsáveis pelos objetos, e o cuidado, a ajuda e a valorização do trabalho em grupo também serão aspectos trabalhados no jogo heurístico.

Relato de uma experiência com o brincar heurístico na Educação Infantil

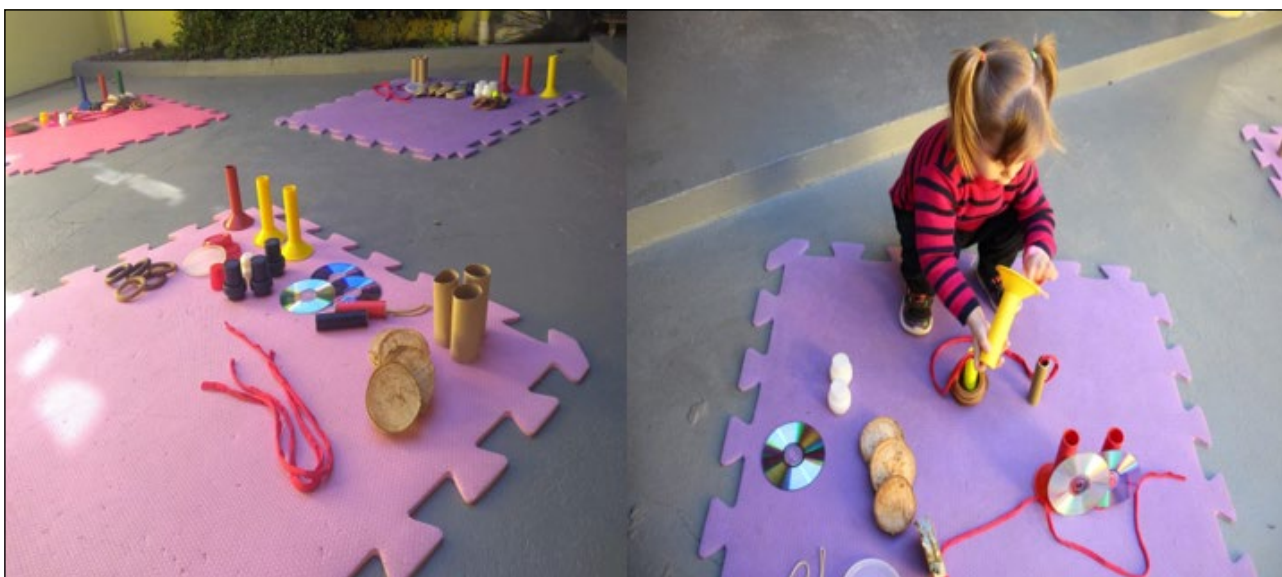
A experiência aqui relatada decorre de um trabalho realizado em uma escola de Educação Infantil, com uma turma de oito crianças com idade média de 2 anos e meio, onde desenvolveu-se a prática do jogo heurístico. Mesmo antes de conhecer o conceito de “jogo heurístico” através das leituras, os professores da escola sabiam da importância que tinham os materiais não estruturados no trabalho com as crianças de Educação Infantil,

por isso, estes já eram selecionados e ofertados, mas com outra metodologia de trabalho. Nesse sentido, as crianças já tinham uma aproximação e uma bagagem pessoal de suas experimentações.

Contudo, o corpo docente, ao aprofundar-se mais nos estudos sobre os jogos heurísticos, passou a oferecer os materiais de outras maneiras, tendo outro olhar para a proposta. A surpresa das crianças e o modo como as sessões passaram a ser estruturadas causaram curiosidade e encantamento, tanto para as crianças quanto para os professores. A seguir, explicamos com maior detalhamento a proposta e apresentamos algumas fotografias. Importa ressaltar que as imagens e falas das crianças, durante esta escrita, foram autorizadas pelos responsáveis das mesmas através de um Termo de Consentimento Informado.

Escolheram-se oito tatames emborrachados que foram dispostos na área externa da escola, em cima dos quais havia: CDs, tampas plásticas de latas, cilindros de metal, rolos de papel higiênico, tampas grandes de tubos de amaciante, tocos de madeira, pedaços de fios de malha, elástico, argolas amadeiradas de cortina e cones plásticos. Antes de irem ao pátio, uma conversa foi realizada com as crianças, explicando que aquele momento havia sido organizado para elas e que cada uma teria o seu tapete para se sentar e explorar o que estaria ali. Depois, ao sinal da professora, elas poderiam trabalhar em pares, e ao final da atividade precisariam ajudar a guardar e organizar todos esses materiais para uma próxima vez.

Chegando ao espaço, cada criança escolheu seu lugar e não houve conflitos entre elas, cada uma foi ajustando seu corpo sobre o tatame e usando as mãos para pegar o que estavam vendo. Algumas crianças começaram a bater um cilindro de metal no outro ouvindo o barulho que produzia, outras colocavam os rolos de papel higiênico em frente aos olhos, observando o outro lado, outra ainda enfiaram seus dedinhos no buraco do CD e sorriam ao fazer essa ação. Logo aconteceram os primeiros empilhamentos com os cones plásticos, e então a sobreposição entre as argolas de cortina e os cilindros de metal.





Fonte: Costa (2021).

Aos poucos, as crianças foram se concentrando e então começaram as composições. Fios que passavam pelas partes vazadas dos objetos, tocos de madeira em cima dos rolos de papel higiênico, CDs em cima e embaixo dos cilindros e cones plásticos, tampas plásticas compondo a criação, apoiadas sobre outros materiais. Alguns olhares frustrados quando tudo desmoronava, outros olhares de contentamento quando a ação era concluída com sucesso. Mãos que circulavam escolhendo objetos e mentes que pensavam engendrando tentativas, como podemos observar nas imagens.





Fonte: Costa (2021).

Passados os primeiros trinta minutos, duas crianças se moveram para o tapete de um colega, como mostra a imagem abaixo. As demais crianças, vendo que a professora não teve nenhuma reação adversa, também foram se realocando. Então, elas foram juntando os materiais e construindo pilhas e composições maiores ainda. Esse segundo momento durou em torno de vinte minutos; ao perceber que as crianças estavam se dispersando do objetivo, a professora convidou-as a organizar e seriar os materiais. Grande parte do grupo ajudou a professora com autonomia e empenho, lembrando uns aos outros da caixa ou sacola correta para guardar cada objeto. A professora parabenizou e agradeceu o auxílio, ressaltando que com os materiais organizados uma próxima sessão poderia ser realizada.



Fonte: Costa (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas apresentadas a partir do jogo heurístico marcaram de forma positiva a vida das crianças, trazendo aprendizagens significativas para seu desenvolvimento. A criação, a imaginação, a autonomia, a troca entre pares, a ação cognitiva entre a concentração, o pensamento, a ação e o cuidado para a realização de cada estrutura

mentalmente configurada trabalham habilidades na criança que mais tarde servirão para estruturas de escrita e comunicação.

O jogo heurístico oferece possibilidades à criança de forma simples e com sentido, podendo ser adaptado com diferentes materiais, em diferentes espaços de acordo com a faixa etária e interesse das crianças. Planejar esta dinâmica com a participação das crianças é pensar e olhar para a infância como criadora, potencializadora e capaz de dar outros significados àquilo que, para os adultos, muitas vezes, tem apenas uma serventia. Viver essa proposta gerou nas crianças um sentimento de descobertas e conquistas que elas mesmas arquitetaram com suas próprias mãos.

REFERÊNCIAS

CHANAN, Marcela. Para pensar os materiais e/ou brinquedos na educação infantil. [Blog] **Cultura infantil: brincar, arte, natureza, literatura, corpo**, 05 mar. 2021. Disponível em: <https://www.blogculturainfantil.com.br/post/para-pensar-os-materiais-e-ou-brinquedos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FOCHI, Paulo (org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2015.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

“EU GOSTO DA ESCOLA QUANDO TEM SOL”: A EXPLORAÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS EXTERNOS DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Inês Horn¹
Lara Brum Ramalho²
Jacqueline Silva da Silva³

INTRODUÇÃO

O presente relato resulta de uma prática pedagógica desenvolvida no período de abril a setembro de 2022, em uma turma de crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Passo do Sobrado, no Vale do Rio Pardo/RS/Brasil. A turma era composta por 16 crianças, com idade entre 4 e 5 anos. A intenção deste relato é refletir sobre a importância do planejamento e da realização de situações de aprendizagem em ambientes externos da escola de Educação Infantil.

A expressão contida no título “Eu gosto da escola quando tem sol” foi dita por um menino de aproximadamente 3 anos de idade, durante a realização de uma pesquisa etnográfica envolvendo crianças em contexto escolar de Educação Infantil, desenvolvida por uma das pesquisadoras. Na ocasião, o menino fazia referência aos “dias de sol”, pois nestes é possível explorar muitos dos espaços externos da escola, tais como pátio, pracinha, gramado, caixa de areia, que, na visão dele, eram seus preferidos.

Acreditamos que os espaços externos, especialmente os pátios e as pracinhas escolares, são lugares de socialização, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração. Ali circulam saberes, hábitos, costumes, rituais e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e que têm sido transmitidas entre pares por gerações. Inclusive, Faria (2011) menciona que para os professores o local principal do processo educativo é a sala de aula, enquanto para as crianças é o pátio, pois é ali que eles cultivam e renovam o motivo mais importante que os conduz até escola: o encontro com o outro e com os outros. Por isso, nosso maior objetivo com esta escrita é, mais uma vez, reforçar a necessidade de explorar situações de aprendizagem em espaços externos das escolas de Educação Infantil.

Sabemos que os ambientes externos desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, pois oferecem oportunidades para as crianças explorarem o mundo natural, interajam entre elas e com outras pessoas, assim como desenvolverem

-
- 1 Doutora em Educação. Docente na Universidade do Vale do Rio Taquari - Univates/Lajeado/RS. Professora pesquisadora do projeto de pesquisa: “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, subsidiado pela FAPERGS. *E-mail*: cihorn@univates.br
 - 2 Graduanda no curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio Taquari - Univates/Lajeado/RS. Bolsista de Iniciação Científica da Universidade do Vale do Rio Taquari - Univates/Lajeado/RS e participante da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. *E-mail*: lara.ramalho@universo.univates.br
 - 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2011). Docente do curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Rio Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Coordenadora da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. *E-mail*: jacqueh@univates.br

habilidades sociais importantes. Além disso, entendemos que estes ambientes oportunizam às crianças desenvolver habilidades motoras, como correr, pular, escalar, equilibrar-se, lançar e pegar objetos. Essas habilidades são essenciais para seu desenvolvimento físico e podem contribuir para o bem-estar. Ainda, segundo Azevedo, Tângari e Rheingantz (2011), no projeto pedagógico de cada escola o pátio tem importância semelhante a outros ambientes construídos, pois:

O pátio escolar configura o primeiro estágio da socialização da criança, definindo padrões de troca e convívio, condicionados pela configuração física da edificação escolar, pelo contexto de inserção, pela forma de gestão, pelas diretrizes pedagógicas e pelo perfil sociocultural da população atendida (AZEVEDO; RHEINGANTZ; TÂNGARI, 2011, p. 55).

Por fim, os pátios e pracinhas também podem ajudar as crianças a desenvolverem sua imaginação, criatividade e autonomia, à medida que exploram, brincam e experimentam o que tem neste local. Portanto, é essencial que as escolas e os educadores valorizem e promovam a utilização dos ambientes externos na Educação Infantil, oferecendo espaços seguros e apropriados para as crianças brincarem, aprenderem e se desenvolverem.

Como são os espaços externos da escola? Quais as possibilidades de exploração?

O espaço físico externo da escola onde as situações de aprendizagem foram desenvolvidas é composto por dois prédios térreos, um na parte da frente da escola e outro nos fundos, após os dois pátios (um coberto e um aberto com pracinha e árvores). O prédio da frente conta com quatro salas de aula, sendo duas salas de maternal e duas de pré; três banheiros (dois para as crianças e um para as professoras); sala dos professores; sala da direção; sala para guarda de brinquedos e colchões; e uma área coberta fechada bem no centro do prédio, que permite o acesso a outras áreas. Ao fundo do prédio, fica o refeitório e um pátio coberto ao lado. Depois deste pátio fica a entrada do segundo prédio, que acolhe quatro salas de berçários, o refeitório, dois banheiros (um para as crianças e um para as professoras) e a sala de atendimento especializado.

O pátio externo da escola é considerado espaçoso, tem cinco árvores que produzem uma boa sombra. Metade do pátio aberto tem grama e a outra metade, destinada à pracinha, tem areia. O pátio coberto possui piso de cimento, um pula-pula de 3 metros, um escorrega, uma casinha de polipropileno para as crianças e uma grande caixa de madeira com baldes, pás e brinquedos diversos. A sala de aula desta turma do pré é bem pequena, dividida em dois ambientes, um com mesas e cadeiras, outro com pufes e uma televisão.

A rotina das crianças era a seguinte: as que vinham de ônibus começavam a chegar na escola em torno das 12h45min. As demais, que eram trazidas pelos pais ou avós, chegavam entre 13h e 13h30min. O horário das crianças na escola era das 13h às 17h. A professora titular atuava todos os dias à tarde, exceto às quintas-feiras que era sua hora atividade, então nesse dia vinha uma professora substituta. Além da professora, havia a estagiária da escola que cumpria seis horas diárias, majoritariamente com esta turma.

Importante referendar aqui a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) para a Educação Infantil, que ressalta como objetivo central a garantia do desenvolvimento integral das crianças, considerando suas especificidades e necessidades. Como eixos estruturantes da prática pedagógica, o documento expressa as interações e as brincadeiras.

Neste sentido, foi necessário que tanto a professora titular quanto a estagiária desenvolvessem uma observação e escuta atenta das manifestações das crianças. A partir disso, a professora e a estagiária perceberam que poderiam explorar mais os espaços externos para além dos momentos destinados ao brincar livre, ou seja, que os pátios poderiam ser palco de desenvolvimento de situações de aprendizagem, e não somente a sala de aula referência.

Assim, as situações de aprendizagem planejadas passaram a estar agrupadas em três grandes grupos: situações de registro, incluindo desenhos, exploração com massinha, argila ou tintas e exploração com recortes; atividades de coordenação motora e brincadeiras de roda; brincadeira livre. Essas situações foram realizadas de acordo com o clima, por isso, não havia um dia da semana específico programado, e acabou se repetindo de uma a duas vezes por semana, entre abril e setembro de 2022.

Se necessário, a professora e a estagiária combinavam e organizavam o ambiente previamente. Por exemplo, nos dias de sol, eram colocados os materiais pedagógicos no gramado do pátio externo ou no pátio coberto; os bancos compridos de madeira serviam como mesa, os tapetes de EVA serviam para as crianças usarem como apoio para os joelhos e as cadeiras serviam para as atividades de registro. A seguir, podemos visualizar uma seleção de fotografias que mostram as explorações das crianças e os recursos utilizados.

Figura 1 – Explorações das crianças e os recursos utilizados



Fonte: Das autoras (2022).

A partir destas fotografias, é possível perceber que as crianças se envolviam muito nas atividades, sempre comentando o quanto gostavam de estar no sol e na rua. À medida que iam terminando o que era proposto, algumas aproveitavam para correr pelo espaço e brincar das mais variadas brincadeiras. Quando a maioria já tinha finalizado suas criações, uma professora ficava com os poucos que ainda precisavam de ajuda, enquanto a outra permanecia com as crianças que estavam brincando. As crianças adoravam os dias de brincadeiras de roda, de corda ou de coordenação, pois sabiam que poderiam explorar o pátio por mais tempo.

Além das atividades, de acordo com o tipo de lanche que seria oferecido no dia, acabamos aproveitando para tornar mais proveitoso o momento no pátio. Fizemos alguns piqueniques, apreciando o sol e a sombra das árvores. Trazíamos as frutas e a segunda opção, que poderia ser bolacha ou bolo, em potes separados que a tia da cozinha preparava para nós. Usamos uma grande colcha para acomodar as crianças. Elas curtiram muito estes momentos. Sempre havia muito diálogo, conversas, sorrisos.

Figura 2 – Momentos de piquenique e brincadeiras na praça



Fonte: Das autoras (2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental perceber as necessidades e interesses das crianças, dar vez e voz a elas. Foram muitas propostas lúdicas que lhes permitiram fazer atividades no pátio, brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com o caminho das formigas, criar uma escultura a partir de um galho, e quem sabe descobrir como a vida se manifesta... São experiências importantes que colocam a criança diante da lindeza e do mistério que é a vida.

Acreditamos que a partir destas experiências, que incluíram propostas apropriadas para a faixa etária, as crianças puderam manifestar seus olhares para suas vidas, amizades, desejos e medos. O brincar, tal como aponta a BNCC, precisa ser um eixo estruturante das práticas pedagógicas, ocupando um papel central no desenvolvimento das crianças, pois através da ação lúdica é possível partilhar significados de mundo e representações do mundo adulto, bem como compartilhar e apropriar-se dos saberes que estão em jogo quando brincamos. Segundo Sarmiento (2004, p. 376), “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis”, assim como a fantasia do real, a interatividade e a reinteração.

Então, fica um pedido à comunidade docente da Educação Infantil: planejem e explorem situações de aprendizagem que ocupem não somente os espaços internos, comumente a sala de aula, mas sim todos os espaços externos ofertados pelas escolas. Terminamos com uma fotografia que expressa a alegria das crianças brincando na pracinha da escola!

Figura 3 – A alegria das crianças brincando na praça



Fonte: Das autoras (2022).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Giselle A.; TÂNGARI, Vera; RHEINGANTZ, Paulo A. (org.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 mar. 2020.

FARIA, A. B. G. de. O pátio escolar como território [de passagem] entre a escola e a cidade. *In*: AZEVEDO, Giselle A.; RHEINGANTZ, Paulo A.; TÂNGARI, Vera. (org.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 35-44.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: MANUEL, Manuel J.; CERISARA, Ana B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Iasmin Pozzebon¹
Jacqueline Silva da Silva²

INTRODUÇÃO

Esta escrita tem o objetivo de apresentar aos professores que atuam em escolas de Educação Infantil algumas práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento e a participação das crianças, promovendo também momentos de acolhimento, de escuta atenta e autonomia.

Além das sugestões de práticas que iremos propor ao longo deste texto, encontram-se também algumas referências bibliográficas de autores da área da Educação Infantil que refletem sobre a importância de desenvolver essas competências na infância.

Pensando no desenvolvimento infantil, Santos (2016) afirma que a brincadeira, além de viabilizar a descoberta de um novo mundo, proporciona para a criança o desenvolvimento de sua cognição, potencializando a memória, a criatividade e o raciocínio. De acordo com o autor, cada criança tem sua própria maneira de ver o mundo, sua subjetividade. Dessa forma, uma mesma brincadeira pode proporcionar diferentes processos nas crianças.

Ceppi e Zini (2013) dissertam sobre a possibilidade de projetar espaços que sejam diferentes daqueles considerados “tradicionais”, com um fim em si mesmo. Defendem que os espaços devem ser acessíveis para muitas experiências, agradáveis e flexíveis, não rígidos.

DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS

A seguir, apresentamos algumas propostas que poderão ser utilizadas na escola de Educação Infantil e que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Conforme Gonçalves (2014), as atividades lúdicas que serão oferecidas na Educação Infantil, seja por meio de práticas de jogos ou brincadeiras, além de proporcionar alegria e prazer às crianças, devem possibilitar o desenvolvimento de criatividade, flexibilidade corporal, coordenação motora, força e velocidade, entre outros benefícios.

Pensando nisso, uma situação de aprendizagem interessante para se realizar com as crianças é a leitura e a construção de narrativas. São muitas as possibilidades de

1 Graduanda no Curso de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Bolsista de Iniciação Científica da FAPERGS e participante da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. *E-mail*: iasmin.pozzebon@univates.br

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2011). Docente do curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Coordenadora da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”. *E-mail*: jacqueh@univates.br

utilizar a leitura, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, por exemplo, no pátio, no refeitório, entre outros. As crianças podem ser convidadas a sentar em uma roda e o/a professor/a ler o início de uma história de um livro e desafiá-las a criarem um final para a mesma. Posteriormente, poderá recontá-la, apresentando o final escrito pelo/a autor/a, possibilitando ao grupo de crianças a comparação entre as diferentes versões finais. Com isso, abre espaço para que as crianças desenvolvam sua imaginação e criatividade, observando diferentes possibilidades.

O/a docente também poderá realizar a leitura de um livro e, ao final, questionar as crianças sobre a história contada, para que elas tenham a oportunidade de refletir a respeito das diferentes tramas apresentadas pelos autores. Destacamos que a participação das crianças na escolha das histórias e dos tipos de livros a serem explorados – de pano, emborrachados, sonoros, interativos, de diferentes tamanhos – é de suma importância no sentido de oportunizar experiências que vão ao encontro dos seus interesses e de perceber que suas escolhas são ouvidas e reverberam nas propostas do cotidiano da escola em que habitam.

A segunda proposta, ainda se tratando do desenvolvimento de narrativas, destaca a utilização de outros recursos, por exemplo, uma mala, uma bolsa ou até mesmo uma caixa de papelão. O professor ou a professora poderá surpreender as crianças ao apresentar recursos iguais, mas que contenham em seu interior diferentes tipos e tamanhos de livros. Os recursos também podem conter diferentes tipos de objetos para que, ao ser retirado do interior da caixa de papelão, por exemplo, um dos objetos, a criança possa iniciar uma contação de história livremente.

Ainda, o professor poderá organizar os objetos de acordo com uma proposta de narrativa, partindo de um tema. Como exemplo, se fosse o tema cozinha, vários utensílios de cozinha poderiam ser disponibilizados, desafiando as crianças a construírem uma narrativa coletiva a partir deles. Destacamos que os espaços para contação de histórias, assim como os recursos a serem utilizados, podem ser organizados com a participação das crianças, de acordo com os seus interesses.

Como terceira proposta, apresentamos uma possibilidade de prática pedagógica desenvolvida através de projetos com as crianças. Sugere-se que esses projetos decorram do olhar atento do professor para aquilo que as crianças dizem e manifestam, nos diferentes espaços utilizados por elas, nas suas interações no cotidiano da escola de Educação Infantil. Essa prática poderá ser desenvolvida a partir da utilização e manipulação de materiais que seriam descartados pelas famílias, como revistas, embalagens de produtos de diferentes tamanhos e cores, caixas de papelão; assim como materiais encontrados na natureza e que possibilitam a exploração das crianças de diferentes modos – pinhas, sabugos de milho, buchas vegetais, cascas de árvores, pedras, sementes de diferentes tipos, entre outros –. O desenvolvimento de práticas a partir de projetos permite às crianças aprender de modo lúdico através das experiências e aventuras em torno de um tema que vivenciam.

A quarta proposta é uma sugestão de Krueger (1990) e se refere ao “jogo de quebra-cabeça”, o qual pode ser construído a partir de diferentes materiais, como figuras de revistas e pedaços de papelão sobre os quais cola-se a figura escolhida. Destaca-se aqui a possibilidade de oferecer às crianças diferentes tipos de revistas: de produtos alimentícios, de higiene, de beleza, revistas que abordam a natureza, enfim, revistas que tenham uma estética que convide as crianças a folhar e a buscar de fato o que as interessa. Enquanto fazem a busca pelas imagens que vão compor o seu quebra-cabeça, vão ampliando o seu conhecimento de mundo.

Uma variação interessante desta proposta é desafiar que cada criança construa o seu quebra-cabeças. Destaca-se aqui a importância do acompanhamento do professor em relação ao número de peças a serem criadas. Sugere-se, inicialmente, que o número seja reduzido e, com o tempo, de acordo com a idade, esse número pode ser ampliado para aumentar o desafio. Ao final de cada montagem, as crianças poderão ser também desafiadas a trocar os seus quebra-cabeças com os colegas, ou, ainda, podem compartilhar a montagem dos mesmos em grupos. Essa proposta de jogo estimula a criatividade da criança, desenvolve atenção, concentração e aprendizagem no que diz respeito ao compartilhamento e ao espírito de equipe.

Por fim, apresentamos a quinta proposta, sugerida por Krueger (1990), que é a “ampliação de gravuras”. Nesse jogo, o professor desafia as crianças a buscar em revistas, por exemplo, uma gravura da qual deverá ser recortada apenas uma parte e colada em uma folha de papel pardo. Em seguida, com a livre escolha de materiais, giz de cera, canetões, lápis de cor e outros, a criança deverá completar a parte da gravura recortada e colada no papel de acordo com a sua imaginação. A cabeça de uma pessoa que foi colada poderá ter continuidade com o desenho de um corpo de animal, assim como o tronco de uma árvore poderá ser transformado, através da criação da criança, em um avião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas aqui apresentadas poderão ser utilizadas nos espaços da escola de Educação Infantil. Sugere-se que os professores observem as crianças enquanto brincam, enquanto realizam as suas criações, conversando com elas, trocando ideias e registrando esses momentos. Os registros podem ser feitos mediante escrita em um diário ou fotografias desses momentos das crianças, de modo a produzirem a documentação pedagógica dos acontecimentos ocorridos no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, Fábio A. O. **As atividades lúdicas e o desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2014.

KRUEGER, Caryl W. **1001 atividades para fazer com suas crianças**. 5. ed. São Paulo: Maltese, 1990.

SANTOS, Leandro G. dos. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. **Projeção e Docência**, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/683>. Acesso em: 01 set. 2021.

CAIXA DE LEITURA COMO DISPARADOR DE IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE

Rudimaria dos Santos¹

INTRODUÇÃO

A caixa de leitura é um instrumento de trabalho utilizado por professores durante suas aulas. É feita com caixa de papelão reciclado de tamanho médio, encapada e decorada com EVA, e contém uma diversidade de gêneros textuais disponibilizados aos alunos. Por ser prática e dinâmica, com ela o docente desenvolve várias atividades na sala de aula ou fora dela, pois é o professor quem vislumbra e escolhe momentos e espaços para oferecer a caixa às crianças para que desfrutem das belezuras ali alocadas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a leitura:

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decorando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1998, p. 53).

A leitura possibilita ao leitor desenvolver um olhar crítico em relação ao mundo, estimula a capacidade de criar e traz novos conhecimentos que podem promover uma nova visão de mundo. Através destes momentos prazerosos reservados à leitura, criamos em nossos estudantes o hábito de ler, mostrando para a criança a importância de saber ler e suas utilidades no dia a dia. Para Cagliari (2010, p. 154):

Algumas crianças, antes de entrar para o primeiro ano, tem contato com muitos textos que lhe são lidos, veem livros, revistas e jornais no dia a dia. Porém, outras não têm livros, nem revistas, nem jornal em casa e começam a se familiarizarem com livros somente na escola, onde se defrontam com alguns, entre eles a cartilha ou o livro de português. Nos anos seguintes, talvez leiam um ou outro livro de histórias pedido pelo professor. Passam nove anos na escola de ensino fundamental e a bagagem de leitura é mínima. Sua formação foi um absoluto fracasso!

Quanto mais cedo a criança entra em contato com a leitura, mais rápido ela aprende a pronunciar e a se comunicar melhor. Portanto, na Educação Infantil, sugere-se usar a caixa de leitura com diversos gêneros textuais de maneira lúdica e prazerosa, promovendo experiências significativas de aprendizagem, tanto com linguagem oral quanto escrita, e constituindo, assim, um espaço de ampliação das capacidades de comunicação e expressão. É possível, ainda, proporcionar às crianças a socialização das produções de textos orais perante os colegas.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Docente da Rede Municipal da Cidade de Alta Floresta -MT e participante da pesquisa "A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil", financiada pela FAPERGS. E-mail: rudimaria.santos@universo.univates.br

Vale lembrar as concepções de Vygotsky (1991, p.17).

Partindo do princípio que os sujeitos se encontram numa rede de relações com o mundo, que lhes possibilita adquirir uma forma peculiar de existência, constituindo assim seu campo simbólico de significações. Esta capacidade simbólica do homem, que se expressa através da linguagem e se materializa no texto oral ou escrito, relaciona-se diretamente com sua prática social global.

Com o uso da caixa de leitura em sala de aula busca-se a valorização do livro e a interdisciplinaridade, propiciando atividades mais dinâmicas, com obras e temas variados, que possam envolver aspectos do conhecimento curricular de forma lúdica e criativa, favorecendo o interesse e a formação do hábito de ler, para assim desenvolver a autonomia e a aprendizagem dos educandos.

O que vem preocupando os docentes são estudantes que, no decorrer de seu processo de escolarização, não desenvolvem o hábito da leitura, tendo por consequências problemas na escrita, interpretação e produção de textos. Muitos, inclusive, tornam-se analfabetos funcionais. Diante dessa problemática, buscamos inserir a prática da caixa de leitura em sala de aula desde a Educação Infantil, a fim de favorecer o interesse e a formação do hábito de ler, visando amenizar o alto índice de alunos indisciplinados e com dificuldade de aprendizagem.

O objetivo deste artigo é defender a valorização do livro e a criação do hábito de leitura desde a infância, amenizando assim o alto índice de crianças analfabetas funcionais. Diante disso, este relato descreve a experiência de usar a caixa de leitura com diferentes gêneros textuais como desencadeadora de vários conhecimentos através da escuta sensível, da participação, da curiosidade e dos questionamentos.

DESENVOLVIMENTO

Com o objetivo de investigar como as crianças reagem aos diversos gêneros textuais em momentos de roda de conversa no ambiente externo da escola e em momentos de leitura deleite ou compartilhada pelo professor, apresentei a elas a caixa de leitura, identificada e toda decorada, para assim aguçar a curiosidade de descobertas e novas vivências com os materiais que estavam dentro da caixa.

Durante um curso do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foram estudados vários cadernos com temáticas sobre leitura e escrita² na Educação Infantil. A partir disso, foi desenvolvido o projeto “A importância da caixa de leitura na Educação Infantil”, com alunos do pré II, em uma escola municipal na cidade de Alta Floresta, MT. A confecção da caixa iniciou-se no curso do PNAIC, tendo sido usada uma caixa de papelão, cola quente e EVA para encapá-la; posteriormente, a cada ano, ela foi ganhando novos adereços e novas roupagens. A decoração inicial foi um trabalho coletivo com as crianças, e as inspirações surgiam a partir dos diálogos e das ideias partilhadas em sala. A escutatória foi fundamental para melhorar este recurso pedagógico e dar pistas de como melhorar as estratégias de ensino.

2 Livros da coleção “Leitura e escrita na educação infantil”. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC, SEB, 2016.

Foram disponibilizados diversos gêneros textuais, buscando desenvolver o respeito pelo livro de maneira dinâmica através da caixa de leitura em sala de aula. Para Soares (2005), a criança deve aprender a ler e a escrever interagindo com textos reais, com os diversos gêneros e portadores de texto que circulam na sociedade. Assim, ela vai aprender não só as relações fonema/grafema, mas, simultaneamente, o sentido e a função que tem a escrita.

O professor ou professora, antes de ler o texto, pode desenvolver atividades que estimulem o conhecimento prévio das crianças. Assim, se elas não notarem de imediato os detalhes do material disponibilizado, o professor poderá conversar sobre estes pontos: *“Crianças, tem algo diferente hoje na sala!”*; *“O que vocês perceberam de novidade?”*; *“O que todos esses objetos têm em comum?”*; *“De quem eles devem ser?”*; *“E o que significa essa caixa no meio da sala?”*; *“O que vocês acham que está escrito nela?”*; *“Querem que eu leia?”*; *“O que será quem tem dentro dela?”*.

No momento da apresentação da caixa de leitura e de como seria seu uso, foi solicitado que os educandos formassem um círculo. A professora colocou um livro dentro da caixa sem que os alunos vissem e pediu que passassem a caixa ao colega, sem abri-la, tentando adivinhar o que teria dentro. Após todos terem falado o que achavam que continha a caixa, a professora abriu, retirou o livro *“Os três porquinhos”* e fez a leitura. Em seguida, deixou as crianças explorarem os desenhos do livro. Elas não adivinharam o que havia dentro da caixa, mas criaram várias hipóteses com relação a objetos, animais, alimentos e, principalmente, brinquedos.

Foram utilizadas diversas estratégias de ensino envolvendo a caixa de leitura e o cantinho da leitura, que foi organizado pela professora e pelos estudantes em um espaço disponibilizado na sala. Lá os livros foram expostos em bolsinhos feitos de TNT, fixados na parede da sala, e a caixa de leitura ficava no chão, contendo leituras de diversos gêneros textuais: contos infantis, fábulas, poemas, receitas, letras de músicas, adivinhações, parlendas, jornais, panfletos, catálogos e revistas. Ao término de suas atividades, os alunos se dirigiam até a caixa de leitura, efetuavam a leitura de imagens e folhavam livros em busca de entender os traços, os riscos, os espaços e as cores apresentadas pelos desenhos.

Todos os dias havia roda de leitura, em que a professora fazia uma contação ou recorria à leitura da história de maneira provocativa, buscando a atenção e o envolvimento das crianças. Após estes momentos, elas estavam contaminadas pelas palavras da professora e buscavam na caixa outros livros para observar as gravuras e imagens. Nessa dinâmica, foi possível às crianças construir suas próprias histórias, o que proporcionou à docente condições de recorrer à estratégia de ensino professora escreva, bem como orientar as crianças a serem autoras de suas próprias histórias através de desenhos.

Ainda, foram realizadas várias sequências didáticas com base nas histórias contadas pela professora. Uma vez por semana, em ambiente externo, à sombra das mangueiras, era realizada também a contação de histórias. Além disso, uma vez por semana foi disponibilizada a ida à biblioteca para exploração de livros e para ouvirem histórias contadas pela bibliotecária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este projeto teve resultados positivos, pois notou-se que as crianças praticavam a escuta nas rodas de leitura e na contação de histórias, momentos permeados por silêncio e atenção. As crianças ficavam eufóricas com as atividades realizadas com a caixa de leitura.

Claro que nos primeiros dias houve alguns conflitos e algumas rugas entre elas para pegar determinados livros, que acabavam rasgados. Mas, com diálogo e intervenção da professora, as crianças foram entendendo o valor e o respeito pelo material, bem como a importância de partilhar com o colega, passando a respeitar o momento que o outro estava com o livro e também a ter mais cuidado com as obras, deixando de rasgá-las. Pimentel (2016, p. 63) esclarece que é interessante que se “combine com as crianças regras para esses momentos e conquiste sua atenção: chame para ver de perto uma ilustração; use um fantoche; invente um tom de voz diferente. Aos poucos, a Roda de Leitura entra na rotina da turma”.

Foi possível notar ainda uma melhora no desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças, pois passaram a interagir e a se expressar melhor uns com os outros e com a professora, a expressar suas ideias e sentimentos com mais facilidade.

Antes de passar às atividades práticas, precisamos compreender que as sessões de leitura têm potencial para despertar as crianças como futuros leitores. Nas palavras de Fox (2001, p. 10): “[...] o fogo da leitura é criado pelas faíscas entre uma criança, um livro e a leitura em voz alta. Ele não é alcançado pelo livro sozinho, nem pela criança, nem pelo adulto que lê em voz alta, mas será a relação entre os três que fará da leitura um ato fácil e harmônico”.

Nesses espaços escolares e a partir da diversidade de pessoas envolvidas no processo, podemos perceber como é aguçada a curiosidade das crianças e como, de certa maneira, elas se apoiam nestes momentos para alargarem as possibilidades de pequenos leitores.

O cantinho da leitura é um espaço reservado da sala de aula em que os livros de diversos gêneros são expostos, juntamente com a caixa de leitura, à disposição dos alunos no intervalo de uma prática e nos momentos de descanso de memória. Somos surpreendidos pelas crianças, pois elas percebem detalhes nos livros que muitas vezes nos passam despercebidos durante nossas leituras com eles e para eles. Na Figura 1, apresentamos o cantinho de leitura que favoreceu o contato das crianças com o livro de forma autônoma, independente e seletiva.

Figura 1 – Cantinho da leitura



Fonte: Da autora (2022).

Nesses momentos os alunos tiveram oportunidade de narrar o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criamos um coletivo de ouvintes capazes de continuarem a história uns dos outros. Conforme Freire (1997, p. 18): “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”. Ou seja, é de responsabilidade do educador mediar o encontro dos livros com as crianças, fazendo-os circular, democratizando assim a leitura e o acesso aos livros.

A prática da caixa de leitura foi acompanhada durante quatro meses com as crianças, objetivando a valorização do livro e a interdisciplinaridade, propiciando atividades mais dinâmicas e prazerosas para melhor desenvolver a autonomia, favorecer o interesse e a formação do hábito de leitura e estimular que sejam autoras de sua própria vivência. Na Figura 2 observa-se que as crianças estavam muito curiosas, com o imaginário bem aguçado e demonstrando muita alegria no momento em que a professora apresentou a caixa e solicitou que o grupo adivinhasse o que iria sair dali.

Figura 2 – Apresentação da caixa de leitura às crianças



Fontes: Da autora (2022).

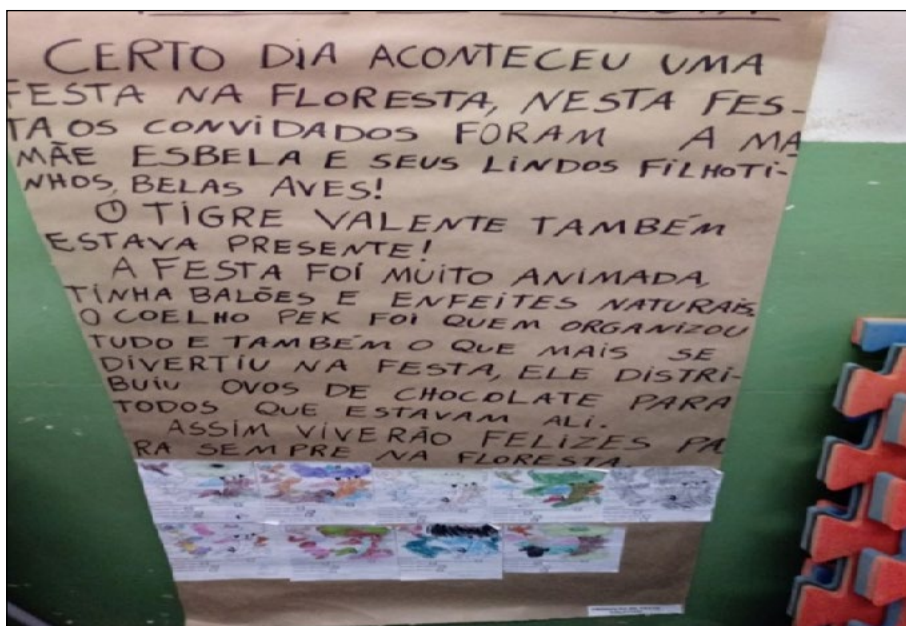
A caixa foi passando entre as mãos das crianças e cada vez mais a euforia tomava conta do ambiente. Neste momento, a escuta sensível, qualificada e responsável da professora foi fundamental para ir acolhendo as ideias, as curiosidades, a cultura leitora e o imaginário de cada uma e conhecer cada vez mais seus interesses, desejos e vontades.

Para Pimentel (2016, p. 41), é preciso promover o acervo, dar-lhe visibilidade e destaque nas escolas, tornando-o algo sedutor e novidade recorrente. O leitor precisa ver o livro, precisa se interessar por ele, precisa fazer dele um objeto de curiosidade. Por isso, é necessário despertar nas crianças a vontade de abrir a obra e descobrir o que tem dentro, por fora, de lado, em cima e embaixo. Assim, ela terá maiores possibilidades de expressar-se e identificar-se com a proposta apresentada.

Após a leitura, a professora dialogou com as crianças e realizou a representação da história através de uma produção de texto coletiva no papel bobina, sendo a professora a escriba das ideias da turma. A escuta sensível se fez presente, dando vazão ao protagonismo das crianças na hora de produzir uma versão semelhante à história ouvida. Novas palavras se entrelaçando, alguns olhares surpresos buscando em seu repertório palavras que pudessem compor o texto. Era como se fosse uma torneira que escorria inúmeras palavras e frases sobre os fatos que fizeram parte do corpo do texto.

Este movimento foi pautado na escuta sensível, pois se trata de “um escutar/ver” que se ampara na empatia, em ouvir o outro lado, as várias opiniões e as contribuições. No entendimento de Barbier (2004, p. 94), “a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. O ouvinte sensível não julga, não mede, não compara. Entretanto, ele compreende sem aderir às opiniões dos outros ou se identificar com elas, com o que é enunciado ou praticado”. É possível perceber, conforme a Figura 3, que naquele momento não havia uma preocupação com a estética do cartaz e sim com as ideias que foram jorrando através das narrativas das crianças.

Figura 3 - Produção de texto coletivo pré II, professora escriba



Fonte: Da autora (2022).

Para fortalecer e aguçar ainda mais a imaginação das crianças, a professora distribuiu uma folha sulfite que continha apenas o desenho de uma árvore que estava compondo o enredo da história e, a partir desta imagem, elas deveriam usar a criatividade para montar seus desenhos e pintar com lápis de cor. Ao final puderam apreciar a autoria das paisagens produzidas e as relações com a história construída pela coletividade. Muita criatividade, autonomia e interação com os pares e com a professora.

Foram momentos ricos de aprendizagens porque as crianças fizeram comparações entre os desenhos, as pinturas, a quantidade de desenhos, os personagens de cada colega... Observaram a variação das cores, perceberam que alguns desenhos ficaram sem muita expressão de cor e de personagens, compararam os desenhos com a história produzida e manifestaram o desejo de elas mesmas escreverem suas histórias através de garatujas, risco e rabisco com empoderamento de sentidos.

Com as oportunidades apresentadas para as crianças da Educação Infantil, houve uma ampliação da possibilidade de se tornarem futuros leitores e autores, de modo crescente e significativo, a partir da escuta sensível, do diálogo sincero e do reconhecimento do potencial de cada um, trazendo à baila outros significados ainda não expressos devido à dinâmica ou por outras variáveis.

Outro momento gratificante com relação à caixa de leitura foi após as crianças terem ouvido a história “O menino de todas as cores”, que as deixou com muita curiosidade para entender como era possível haver tantas cores, e foi então que uma das crianças pediu para pintar uma criança de maneira diferente. A professora fez dois bonecos de papel de mãos dadas para que elas pudessem idealizar na pintura sua imaginação e criatividade. Afinal, de que cor é cada criança na visão das crianças?

Surgiram alguns comentários como “*Profa, vou pintar da cor de pele*”, e o gratificante foi perceber que para cada uma a cor de pele tinha um tom diferente, uns mais claros, outros mais escuros, outros muito escuros. E às vezes podia-se perceber alguns olhinhos

percorrendo os trabalhos dos colegas e questionando: “Que cor é essa sua?”. Muitas respostas surgiram, umas criativas, outras sem explicações, mas sempre a justificativa era pautada nas imagens dos livros de literatura da caixa e do cantinho de leitura, bem como surgiram novas histórias pautadas nos personagens que elas criaram. Na Figura 4 visualiza-se o envolvimento das crianças na atividade proposta pela professora.

Figura 4 – Atividade realizada após a leitura da história “O menino de todas as cores”



Fonte: Da autora (2022).

Pelo exposto nas imagens e nos relatos, constatou-se que é essencial que os professores busquem atividades capazes de provocar e estimular o interesse das crianças pelo ato de ler, tendo a sensibilidade de conhecer quais são os gostos dos seus e das suas estudantes, para que assim possa ajudar a ampliar progressivamente a capacidade de entendimento, fazendo com que mergulhem no universo dos livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste relato foi o de apresentar a estratégia de ensino adotada pela professora com relação à inclusão da leitura na Educação Infantil. De maneira lúdica e instigando a oralidade, a dramatização e a autonomia, a proposta da caixa de leitura contribuiu para a formação de futuros leitores aptos à escrita em sua carreira acadêmica. Essa prática buscou promover a valorização do livro, o hábito da leitura, a interação entre os alunos, o aprendizado coletivo, o respeito (ao espaço do outro, à escuta sensível no momento da contação da história), a noção de tempo (há tempo para brincadeiras, há tempo para ler, para conversar).

Isso reforça a ideia de que a caixa de leitura é importante em todas as salas de aula, pois o leitor não deve ser apenas um leitor de meios, mas sim alguém capaz de ler, pensar e gerar uma reflexão autônoma. Ou seja, é necessário cultivar a leitura possibilitando que a criança se torne um adulto capaz, experiente, esclarecido e com uma mente aberta a novas possibilidades, podendo escolher o futuro que deseja trilhar.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

FOX, Mem. **Leitura mágica: por que ler em voz alta para nossos filhos mudará suas vidas para sempre**. Nova Iorque: Harcourt, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE Chegaram... situações, projetos e atividades de Leitura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, SEB, 2016. p. 53-109.

SOARES, Magda. Nada é mais gratificante do que alfabetizar. [Entrevista]. **Letra A**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, abr./maio 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DAR VOZ ÀS CRIANÇAS: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA PELA ESCOLA CASA DE INFÂNCIA, SALVADOR/BA, EM SEUS DEZ ANOS DE HISTÓRIA POTENCIALIZANDO O PROTAGONISMO INFANTIL

Aparecida Garcia Pacheco Gabriel¹

Jacqueline Silva da Silva²

Silvana Neumann Martins³

Marcia Santos⁴

INTRODUÇÃO

Dar voz às crianças na Educação Infantil é um campo de pesquisa em desenvolvimento, que vem sendo objeto de muitas reflexões sobre a invisibilidade dos interesses e desejos das crianças nos projetos educativos, no planejamento das aulas e nos espaços de aprendizagem das instituições de ensino. É preciso trazê-las para a discussão, com o argumento universal de que a criança é um sujeito ativo de direitos, protagonista na construção de sua aprendizagem, levando a escola a buscar por abordagens educativas com princípios éticos que respeitem seu direito de criança participativa e cidadã.

Considerar as crianças como atores sociais, ou seja, sujeitos ativos de direitos com ação socialmente relevante, tem se mostrado, após a promulgação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), um movimento crescente e necessário nas escolas (FERNANDES; MARCHI, 2020).

Desse modo, a solidificação da ideia de que as crianças são consideradas sujeitos ativos e protagonistas nos processos de construção de conhecimento requer, da parte dos professores coparticipantes desse processo, um comprometimento ético alinhado às vozes das crianças, as quais não devem ser desconsideradas na voz do professor que as interpreta e faz a mediação nos processos de ensino e de aprendizagem. Para James (2007, p. 262), “dar voz às crianças não significa simplesmente deixá-las falar”, compreende explorar a contribuição que essa fala oferece para dar significado acerca do mundo social.

1 Doutoranda pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Alta Floresta, professora na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e participante do projeto de pesquisa subsidiado pela FAPERGS- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. *E-mail*: psicopacheco_1@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2011). Docente do curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino e em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA. Coordenadora da pesquisa “A representação do olhar da criança sobre a escola de Educação Infantil”, financiada pela FAPERGS. *E-mail*: jacqueh@univates.br

3 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2010). Atualmente é professora titular na Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS, onde atua no Mestrado e Doutorado em Ensino, no Mestrado e Doutorado profissional em Ensino de Ciências Exatas e na formação de professores, educação empreendedora, empreendedorismo, metodologias ativas, leitura e produção textual e gestão no ensino. *E-mail*: smartins@univates.br

4 Especialista em Educação Infantil pela Pós-Graduação em Projetos Educacionais - Centro Científico Conhecer (2022). Atualmente é professora titular na Escola de Educação Infantil Casa da Infância/ Salvador/BA. *E-mail*: santosmarcia12@gmail.com

Neste texto, dar voz às crianças tem o significado de acolher a escuta⁵ no cotidiano da escola, durante a realização de pesquisas envolvendo crianças, focando em uma interpretação e reflexão que considere sua participação como fonte de transformação do ambiente da escola em um microcosmo⁶ vivaz, feito com perfeição. Esse microcosmo é arquitetado e organizado para potencializar as crianças na construção de conhecimentos que remetem ao pensar no mundo, com um coração e uma mente que respeite a diversidade e diminua a desigualdade social em tempos contemporâneos em que passamos por tantos conflitos e guerras, gerando, assim, uma crise global.

É neste contexto de vida cotidiana, de mundo que segue seu curso de globalização, que são escutadas as crianças protagonistas das professoras, em especial da professora Marcia⁷, da Escola Casa da Infância, na Bahia⁸, instituição referência nacional e internacional na área da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola em questão é privilegiada por sua permanente sensibilidade na pedagogia, na pesquisa e na governança nos últimos dez anos e, por isso, conceituada por fazer a diferença em seu sistema de ensino inovador e humanitário.

Em entrevista, a professora nos relata como é dar voz às crianças no cotidiano, resolvendo conflitos, trazendo soluções para os projetos de pesquisa que realiza em parceria com as crianças, com as famílias e com a comunidade:

Então, dar voz às crianças [...] é ver as crianças trazendo soluções, ideias, construindo materiais, né, não só pra dentro, né, da Casa da Infância, mas isso se expande pra família, pra sociedade, pra comunidade ali da Praça dos Eucaliptos com os jornais que eles produzem. Então, existe ação, um protagonismo muito forte. Muitas vezes quando a gente pensa em fazer, eles já estão lá, já está tudo pronto. Então, pense nessas crianças assim no futuro, né, com atitude de pensar sobre a vida, o mundo. Mas não é aquele pensar do tipo “a minha ideia que vale!”, né, é aquele protagonismo de pensar que é uma ideia da comunidade, do todo, para todos [...].

Neste sentido, Marcia realiza práticas educativas participativas, envolvendo as crianças e as famílias em reflexões sobre a importância de se viver em comunidade. A gestão participativa dá forças ao empreendedorismo social⁹ da escola, o que possibilita o enfrentamento de crises socioeconômicas, pandêmicas e políticas pelas quais o mundo passa nas últimas décadas.

5 A escuta é aqui entendida como metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para escutar e ser escutado; escuta não só com a audição, mas com todos os sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação (STROZZI, 2014).

6 Quando utilizamos a expressão microcosmo não é com o sentido de uma representação diminutiva em relação ao universo, mas sim dar a ideia da palavra cosmo (do grego *kósmos*, “ordem”, “organização”, “beleza”, “harmonia”) do ambiente da escola no sentido de potencializar as crianças à exploração e experimentação de situações de aprendizagem cotidianas, que são, em uma perspectiva sistêmica, preparadas para se pensar sobre o mundo em que vivemos em constante transformações (GABRIEL, 2022, em observação de pesquisa de doutorado na Escola Casa da Infância, Salvador).

7 O nome da professora referendado no texto foi autorizado por ela, por meio do termo de consentimento livre esclarecido.

8 Escola Casa da Infância, Salvador, Bahia. Link: <https://youtu.be/3iI5BXYHlek>

9 Os empreendedores sociais desempenham o papel de agentes de mudança no campo social ao: adotar a missão de criar e manter valor social (não apenas valor privado); reconhecer e buscar incessantemente novas oportunidades de servir a esta missão; envolver-se em um processo contínuo de inovação, adaptação e aprendizagem; agir com ousadia sem estar limitado por recursos disponíveis no momento; e prestar contas com responsabilidade aos públicos atendidos e em relação aos resultados obtidos (CASAQUI, 2016).

Desta forma, inspirada nos princípios educativos das escolas municipais de Reggio Emilia, na Itália – abordagem que é adotada pela escola em questão –, por meio do princípio da escuta, a professora dá voz às crianças ao provocá-las para o planejamento de possibilidades durante a execução dos projetos educativos desenvolvidos na escola e na comunidade.

Assim, ao colocar as crianças diante de situações-problema que envolvam temas como desigualdade social, crise econômica, problemas ambientais, fatos sociais do dia a dia, entre outros, intenciona provocar atitudes e tomadas de decisão que envolvam a cidadania, a ética e a formação de opiniões, remetendo a um novo olhar para a humanidade.

A forma como esses temas são provocados e amadurecidos em uma relação de confiança nos grupos de trabalho define os papéis e a responsabilidade refletidos na consciência e no reconhecimento de seus respectivos limites e espaço para a exploração de dúvidas e questões inerentes a uma posição dialógica (FORTUNATI, 2014).

A prática educativa da professora é acolhedora, formando um elo de comunicação entre as crianças, que se organizam sozinhas ou com a mediação da docente para realizar suas reflexões e suas hipóteses projetuais. Essa organização está muito presente nas pesquisas encaminhadas de forma participativa: professora, crianças e famílias tem como cenário um ambiente construído com materiais inteligentes, capaz de suscitar interrogações, hipótese e interesse para as discussões e problematizações (Figura 1).

Figura 1 – Situações de aprendizagens criadas na Escola Casa da Infância





Fonte: Dourado (2023).

Assim, o pertencimento e o respeito ao ambiente educativo proporcionam trocas entre os que frequentam a escola. Os espaços contribuem para que as crianças se sintam comprometidas com uma comunicação autêntica e construam lugares reais e imaginários em tempo flexível, procurando respeitar as explorações, as investigações e os projetos em que as crianças se ocupam.

É certo que nesse contexto também existem conflitos entre as crianças. Partindo desses conflitos e crises que as crianças encontram no cotidiano da escola, a professora busca estratégias de resolução de conflitos. A partir de seus próprios problemas e crises internas, os estudantes podem construir conhecimentos emocionais que lhes permitem, muitas vezes, entender os grandes conflitos mundiais. Neste sentido, Marcia inova dando voz às crianças, ao permitir que elas entendam de que forma suas ideias, vindas das discussões, são aceitas ou não pelo grupo durante as assembleias:

Então, algo que acontece entre a gente é a mesa de resoluções de conflitos. É até engraçado ver as crianças muito pequenas nessa situação de sentar para conversar mesmo: “eu, não concordo com o que você falou”, “oh, eu não gostei de como você fez. Como é que a gente pode resolver isso?” [...] a estratégia da mesa de resolução de conflitos favorece a democracia, a cooperação e pra mim é um momento em que se consegue perceber como as crianças são sábias, como interpretam o mundo.

Rinaldi (2014) contribui com o pensamento da professora ao dizer que não é ruim uma criança estar em crise e pensar na perspectiva do outro. Segundo ela:

Não é sempre ruim estar em crise, porque isso significa que você está mudando. O problema é que, se você não está em crise, pode ser que você não esteja realmente escutando as pessoas ao seu redor. Ser aberto aos outros significa ter a coragem de entrar nessa sala e dizer: “Espero ser diferente quando eu sair, não necessariamente porque concordo com você, mas porque suas ideias me fizeram pensar diferente” (RINALDI, 2014, p. 81).

Compartilharemos fragmentos de práticas educativas que convidam a questionamentos sobre o conceito de dar voz às crianças e acerca de como são realizadas as práticas educativas e os planejamentos de possibilidades nos quais essas vozes são produzidas, com coração e com alma de crianças, em um processo de comprometimento na construção de um mundo mais solidário.

Pretende-se, assim, refletir sobre alguns questionamentos: como as vozes das crianças são respeitadas e potencializadas na voz do professor que as escuta e as considera,

durante os planejamentos de possibilidade e decisões em assembleias? De que modo as crianças compreendem que são seres ativos, competentes, fortes e como suas ideias “vozes” se transformam em ações e modificam os contextos em que vivem? A resposta a esses questionamentos tentará evidenciar o conceito de voz em momentos de práticas educativas realizadas durante projetos de pesquisa na Escola de Educação Infantil Casa da Infância, em Salvador, BA, e o quanto essas crianças tem prazer em serem protagonistas da construção do seu conhecimento.

Buscamos nos dizeres de Spyrou (2011) a importância de conhecer como as práticas educativas e os contextos das escolas e instituições que realizam pesquisa envolvendo crianças são significativas nos processos que produzem as vozes infantis, principalmente quando se tem conhecimento de que as normas sociais são articuladas a partir das instituições e vão dando forma às vozes das crianças, conforme o interesse do pesquisador. Para o autor, refletir sobre a produção dessas vozes nos contextos de pesquisa, por meio de uma análise crítica das relações de poder que se estabelecem, é imprescindível para estabelecer novas possibilidades teóricas e metodológicas de representação e de produção das vozes dadas às crianças.

Desta forma, dar voz e potencializar o protagonismo por meio da escuta não está correlacionado a uma norma de conduta ou a um método educacional. Para compreender o significado de dar voz na infância, precisamos mudar nossa forma de olhar, considerando a criança em suas múltiplas formas de comunicar. Conforme defendido por Malaguzzi (2018), “as crianças possuem cem linguagens”; embora de caráter metafórico, esta fala é a maneira que o autor encontrou de dar voz às crianças, querendo dizer que, ao se comunicar, elas utilizam da oralidade, da linguagem gráfica, da linguagem simbólica, da linguagem motora, e todas elas devem ser consideradas formas dignas de comunicação, de modo a tornar visível e audível o que a criança quer comunicar (FERNANDES, MARCHI; 2020).

Nesta perspectiva, quando falamos em dar voz às crianças, não estamos falando só de oralidade, mas considerando todas as demais possíveis formas que as crianças utilizam para se expressar e se comunicar como um mecanismo fundamental de desenvolvimento da criança protagonista.

Fragmentos de práticas educativas que dão voz ao protagonismo infantil

Existem inúmeros pontos que devem ser considerados quando se trata de uma prática educativa capaz de oportunizar a manifestação do protagonismo infantil, da potencialidade da criança, da expansão do conhecimento, de um ambiente harmonioso e da construção da aprendizagem pelas crianças. Focaremos, neste momento, em relatos de práticas educativas que vêm da escuta das crianças, centradas em como elas desenvolvem suas experiências e constroem aprendizagens.

Para isso, a professora entra em cena como pesquisadora, registrando e documentando as vozes das crianças para o exercício da reflexão sobre sua própria prática. Na sequência, contemplam-se registros de momentos em que as crianças protagonizam, guiadas por suas vozes, seus desejos e pelo prazer de ser parte da escola. No quadro a seguir, observam-se relatos de crianças sobre o que a escola Casa da Infância representa para elas.

**Sentimentos expressos pelas crianças em relação aos 10 anos de existência da
Escola Casa da Infância**

“ O toque do afoxé e a força de onde vem
Ninguém explica, ela é bonita “

Assim é a Casa da Infância
10 anos de boniteza, de pé no mundo com fé, conhecimento, diversidade

“ Uô ô verdadeiro amor
Você vai onde eu vou”

Assim é a Casa da Infância
10 anos de muito trabalho, de muito sol da manhã, de muitos desafios

Assim é a Casa da Infância - verdadeiro AMOR por dentro e por fora, numa rota de potência plural e diferenciada

Assim é a Casa da Infância - transforma o mundo a cada rotação num pulsar alegre e inovador

Assim é a Casa da Infância
10 anos de permanência numa andança possibilitadora de um mundo melhor - um verdadeiro caso real de Amor!

Parabéns cheio de afeto
Muito obrigada pela sua existência!

(RELATOS DAS CRIANÇAS, 2023)

Fonte: Dourado (2023).

A linguagem poética usada pelas crianças evidencia o quanto estão juntas e do lado da escola. Uma linguagem modificada por confiança, conhecimento e protagonismo infantil. Isso nos leva a refletir como as diversas assembleias realizadas em todos os cantos da Casa, várias vezes no dia, dão voz às crianças e fazem da prática educativa um caminho reflexivo rumo à escola dos sonhos de todos nós: “democrática”.

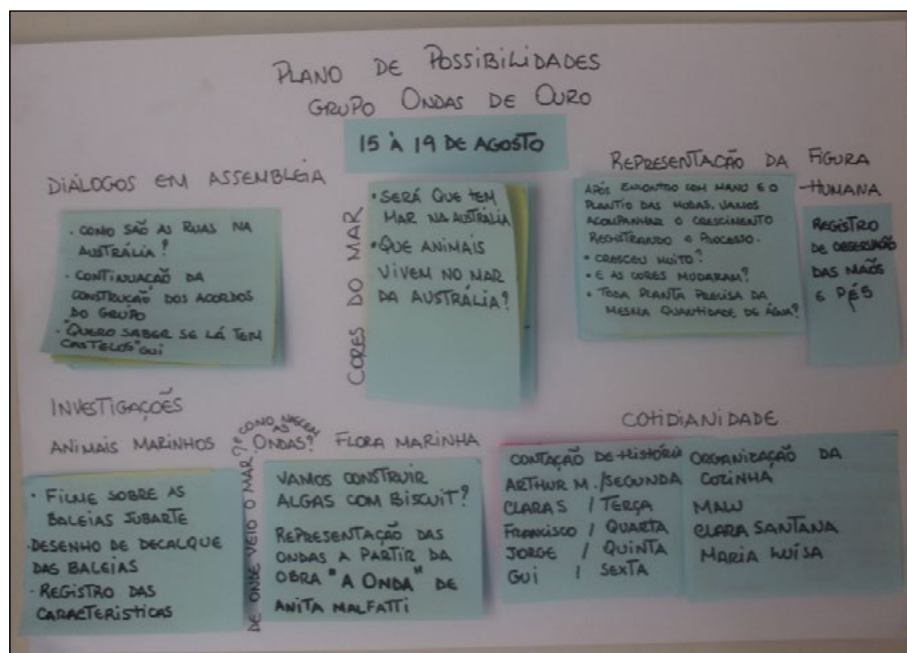
Na sequência, descreve-se como as crianças expressam seus interesses durante as assembleias e a construção do plano de possibilidades.

Tempo e oportunidades para expressar suas vozes

Durante as assembleias, as crianças podem escolher entre as situações de aprendizagem propostas naquele dia e decidirem como fazer e como se dividir nos grupos de trabalho. É possível dar espaço às crianças para proporem também experiências não previstas no planejamento. Essa possibilidade é importante porque gera um sentimento concreto de participação e de construção de experiências coletivas (STROZZI, 2014, p. 76-77).

Na Figura 2, apresentamos planos de possibilidade do Projeto Ondas de Ouro, que ocorreu de 15 a 19 de agosto de 2022, mostrando como a professora dá voz às crianças na construção das investigações, experiências e conhecimentos durante sua prática educativa.

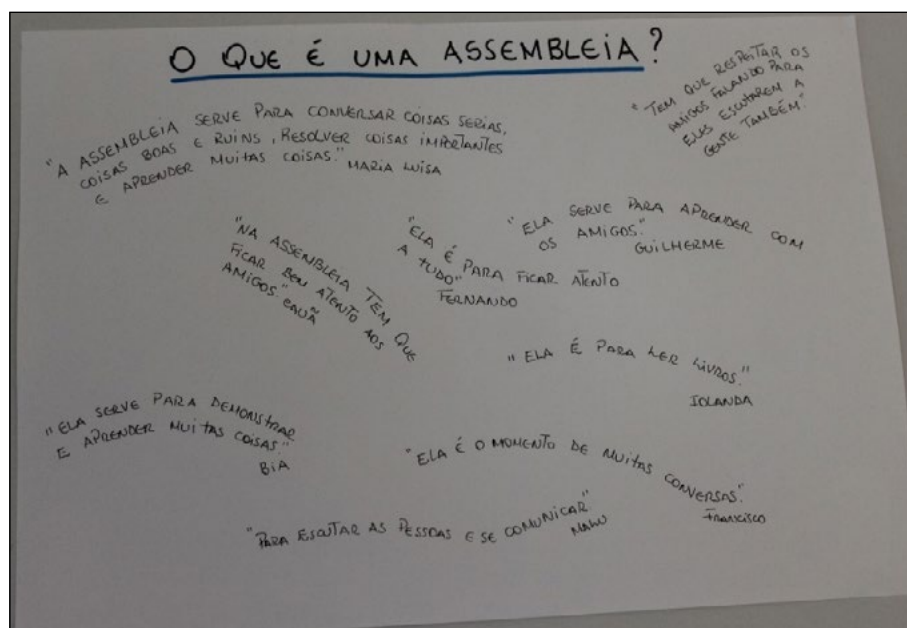
Figura 2 – Documentação do plano de possibilidades realizado pela professora e pelas crianças



Fonte: Gabriel (2022).

O plano de possibilidades geralmente acontece em assembleias ou em rodas de conversas, instrumentos que promovem momentos de diálogos, negociações e encaminhamento de soluções dos conflitos gerados no cotidiano. Como as decisões são coletivas, esses momentos fazem com que alunos, professores, gestores e até mesmo os responsáveis dialoguem e busquem, coletivamente, alternativas viáveis que contemplem a maioria. A Figura 3 retrata o registro da documentação da professora acerca do entendimento das crianças sobre as assembleias.

Figura 3 – Documentação: o que as crianças entendem por assembleias





Fonte: Gabriel (2022).

A pedagogia da escuta **não só dá voz** às crianças nas assembleias, no cotidiano da escola, mas é também uma atitude para a vida. Segundo Edwards (2016, p. 236-7): “Significa assumir uma responsabilidade pelo que é compartilhado. Se precisamos ser ouvidos, então escutar é uma das atitudes mais importantes para a identidade do seu humano”. Conforme a Figura 4, as crianças comunicaram suas teorias e imagens mentais sobre o que é ter voz ativa durante as assembleias e também sobre a importância de saber ouvir e ser ouvida. Assim, dar voz às crianças é **oferecer apoio e mediação para que** elas sejam sujeitos legítimos de direitos, com ação socialmente relevante, competente no seu mundo de pertença.

Para encerrar o relato da prática educativa da professora Marcia, fazemos menção a Loris Malaguzzi (2018): assim as ideias voam, desviam-se, amontoam-se, levantam-se, desfazem-se lentamente ou vão embora. Até que uma delas pega decisivamente o sobrevento, voa muito alto e conquista, vitoriosamente, todo o discurso das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a qual entrou em vigor internacional em 02 de setembro de 1990, na forma de seu artigo 49, inciso 1.

CASAQUI, Vander. A transformação social nos discursos da cena empreendedora social brasileira: processos comunicacionais e regimes de convocação na mídia digital. *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 81, p. 203-226, jan./jun. 2016.

EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz, parceiro e guia: o papel do professor. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação: volume 2*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Rev. Bras. Educ.**, v. 25, e250024, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/abstract/?lang=pt>.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa: ETS, 2014.

JAMES, Allison. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, New York, v. 109, n. 2, p. 261-272, 2007. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.2007.109.2.261>

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância: volume 1. Porto Alegre: Penso, 2018.

RINALDI, Carla. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: PROJETO ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 81.

SPYROU, Spyros. The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. **Childhood**, Thousand Oaks, v. 18, n. 2, p. 151-165, 2011. doi: 10.1177/0907568210387834.

STROZZI, Paola. Um dia escola, um cotidiano extraordinário. *In*: PROJETO ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 60-82.

RASTRO DE LA EXPERIENCIA DE SER MAESTRA

Jazmin Yomaira Patiño Vega¹
Elsa Georgina Aponte Sierra²

INTRODUCCIÓN

Ser maestro o maestra, en primera instancia, puede verse relacionado con un conjunto de hábitos, procedimientos y normas establecidas en una cultura a la espera de ser transmitidas a través de las instituciones, especialmente la escuela, escenario de múltiples discursos que a menudo se ocultan detrás de dichas normas para ser sometidos a miradas reduccionistas del deber cumplido. Sin embargo, el encuentro entre el estudiante y el maestro está sujeto a lo imprevisto, irrumpe el orden y se convierte en un acontecimiento que desborda lo establecido, se sitúa más allá del saber, en el sentir, en el ser de cada uno.

El ser maestra invita a realizar una retrospectiva para encontrarse con temores, debilidades, luchas y triunfos, convertidas en experiencias que inevitablemente se tejen desde lo sensible, se guardan en la memoria y se recuperan desde lo relacional donde el otro se hace visible para dar valor a lo que nos pasa. Si nos detenemos a ver lo que sucede con las personas en el día a día, van apareciendo sus miradas, su atención en la escucha, en lo que siente con su tacto, gusto, olfato, son los compañeros maestros y maestras, son nuestros estudiantes, es el gesto pedagógico que supera lo establecido haciéndonos un poco más humanos, una fuente para constituciones resistentes vinculadas a lo vital, tanto personal como social, que posibilita recuperar y construir los nuevos sentidos sociales y culturales a partir de la educación como práctica social y política.

En esta conjunción de tiempos, espacios y seres que se encuentran y desencuentran, va surgiendo la palabra que hace posible el relato; se recobran valores profundos de afectividad, empatía, reflexión, convicciones, la complicidad del amor a sí mismo y a los otros que potencia las acciones y hace posible pensar una escuela que se proyecte a la formación del ser como sujeto que piensa y siente lo que acontece, que tiene el poder de la palabra que relata experiencias. Frente esta idea, no se pueden rechazar los estrechos marcos que solo perciben el dominio de la planificación y el control que intentan ignorar las huellas que van dejando las palabras, ignorando además que son estas las que generan movimiento y van transformándonos inevitablemente. El proceso de construcción propia, a partir del pensar y sentir las experiencias de vida, merece ser contado, merece dejar marcas para repensar lo que hacemos, es un acto que se impulsa desde la emoción a abrir otras maneras de hacer y ser maestra.

Con el relato, se va construyendo otra manera de ver la propia vida, el ser y hacer, casi como una mirada externa, que influye en la interioridad del individuo y lo modifica constantemente. Asimismo, desde la cotidianidad en el aula de clases se ve la necesidad de de-construir los conceptos, de revisar como fue concebida la educación homogenizante, prefabricada, que prioriza sus fines a los intereses de la economía y al consumismo.

1 Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá, Magister en Educación. yomispa@gmail.com

2 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Doctora en Ciencias de la Educación. elsa.aponte@uptc.edu.co

Re-significar las prácticas pedagógicas puede tener el comienzo en el relato: organizar las palabras una tras otra de acuerdo a lo que nos acontece es tomar distancia para ver de otra manera el oficio de maestro y su relación con el estudiante, reconocer nuestras trayectorias como seres humanos que cuentan con un legado histórico, social y cultural, que se pone en evidencia al reconocer como cada uno ha sido encauzado y predeterminado bajo sus ideales de éxito y producción. Se plantean dos momentos para reflexionar el ser maestro o maestra, inevitablemente permeado por la relación con el otro: desde la memoria y la experiencia.

DESDE LA MEMORIA

Reconocer el proceso de formación de cada uno lleva a darle un sentido a “la vida propia” en relación con “el otro”. Recordando pasajes de mi vida, como mi niñez, que me han constituido en la persona que soy y la que quiero ser, busco acercarme a la primera idea de formación que recibí de mi abuelo materno, un humilde campesino, amante de la lectura, que, con amor y paciencia, me ofreció mis primeras lecturas, historias, refranes, anécdotas, historias de vida propias y de otros, que me dejaban inquieta y con deseo de ir más allá de lo que él me contaba. En diferentes ocasiones lograba, con sus refranes y comparaciones, hacerme entender lo que mi madre con sus golpes no lograba.

En este momento evoco a mi memoria cómo nació en mí un deseo de pensar la vida y recuerdo una escena vivida con mi abuelo materno.

Mi abuelito materno me invitó al mercado a realizar algunas compras, dentro de ellas estaba comprar un espejo de bolsillo, había de varios tamaños, bordes y al respaldo tenían diferentes imágenes. En mi pensamiento de niña hice una mirada a todos los espejos, pero captó mi interés uno, que al respaldo tenía una imagen de una niña con su cabello rizado de color claro, sentada en un prado con muchas flores amarillas. Mientras tanto, mi abuelito observaba uno diferente, era como un paisaje, le sugerí comprar el de la niña y él respondió con cariño “en la vida hay muchos espejos, pero cada uno debe elegir en cual se quiere mirar”.

Hoy comprendo esa simbología, que sin duda buscaba hacerme pensar la vida desde mis propios pensamientos, sin el interés de crear en mí una personalidad predeterminada. Despertando en mí el interés de pensar, analizar y tomar mis propias decisiones, desde lo que soy y lo que quiero ser, alimentando el deseo de servir a los demás, de establecer conexiones con otros desde sus propias vivencias.

Sin duda, la relación del ser humano con el otro define un modo de pensar y de actuar guiado de pensamientos adquiridos a partir de la interacción con otros, con el contexto, la cultura, las creencias; que permea sobre sus pensamientos y actitudes, ya sea positivas o negativas. Los pensamientos están en continuo movimiento, cambian de acuerdo con los intereses y valores en relación con el marco social donde se desenvuelven. De este modo, la forma de pensar se alimenta de las vivencias propias y de otros, desde el afecto, que conduce a la verdad construida que va determinando una manera de pensar, un modo de ser, de estar e interpretar el mundo.

Como nos recuerda Foucault (2009), la memoria no es un proceso individual de registro de hechos pasados, su importancia está en la posibilidad que tiene un sujeto para seleccionar u olvidar un hecho. Se seleccionan hechos que un individuo considere relevantes para su contexto social, de esta forma, las narrativas que un maestro puede construir estarán basadas en una memoria selectiva que se relacione con lo esperado en su contexto. Así, se seleccionan formas de pensar, de plantear ambientes educativos o

diseñar metodologías, por ejemplo, la metodología para enseñar a leer y escribir, o formas de evaluar que se repiten incesantemente, aunque no sean las más adecuadas, dado que se guardan en la memoria, se repiten dichas experiencias que fueron vividas por el maestro en su infancia. Además, se ritualizan en las instituciones, sin dar lugar a una reflexión sobre el hecho histórico que las constituye, además se dejan de lado las investigaciones sobre el tema, lo cual obstaculiza la reflexión.

Transformar la escuela se relaciona con lo que guardamos en la memoria y convertimos en verdades, cuestionar esta reserva permitirá mirar de otro modo el método que se ha mecanizado gracias al valor que se le otorga socialmente; cuestionar estas verdades llevará a replantear las prácticas sociales y culturales.

Por lo anterior, considerar la memoria un proceso activo, además de tomar conciencia sobre el momento histórico vivido, hace posible que el sujeto asuma una postura crítica sobre sus propios pensamientos para dar paso a los sueños, anhelos y experiencias que posibilitan un modo de existir que se conecta con lo vital y en interacción con lo que lo rodea. Sin desconocer que mientras se recorre la vida estamos dispuestos a recibir, a experimentar la influencia de otros, de maneras de actuar, de pensar y de disfrutar que moldean nuestras vidas y las de los estudiantes con quienes compartimos gran parte de nuestro tiempo. Esta vida compartida hace indispensable una reflexión profunda que permita percibir las verdades establecidas y de igual modo los movimientos que hacen posible las transformaciones, especialmente de las prácticas, los rituales y las costumbres guardadas en la memoria que limitan la libertad para pensar y actuar.

DESDE LA EXPERIENCIA

Teniendo en cuenta que la vida, como la escuela, está en constante movimiento y requiere pensarnos y repensarnos constantemente desde nuestras realidades, es importante observar y analizar que la educación está ligada a la vida, por lo cual es deber replantear las formas tradicionales que estandarizan y homogeneizan, para dar paso a la vida en sus múltiples manifestaciones. Esto implica reconocer la diferencia como posibilidad de los seres humanos para manifestarse en todas sus dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales. Esta perspectiva no la enseña el colegio, ni la universidad, la enseña el vivir la vida, caminando el camino, desde las propias experiencias, alejados de discursos dados detrás de un escritorio, pobres del sentir humano, de amor y de pensar en el otro como en mí mismo.

La sociedad actual busca configurar al ser humano en un pensar y actuar bajo principios económicos y de estandarización de conceptos, esclavo de un pensamiento progresista, de consumo, alejado del sentido que da la vida, de la satisfacción de disfrutar de las pequeñas cosas, de aquellas cosas que llenan y que no tienen valor económico pero que alimentan el ser. Por esto, se invita a maestros y maestras a generar nuevas experiencias en la escuela que permitan disfrutar de una buena conversación, analizar las vivencias y experiencias transmitidas de generación en generación y como producto de su propio repensar la vida, su realidad, su entorno, su autonomía, que finalmente constituyen la subjetividad del ser.

Jorge Larrosa trabaja la experiencia desde el campo educativo: “La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis

sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar” (LARROSA, 2006, p. 89). Por lo anterior, la experiencia tiene lugar a partir de mi relación con el otro, pero desde mi interior, soy yo quien decide el valor y la importancia que le doy a la experiencia que estoy viviendo y las situaciones que se derivan de ello.

En sintonía con Larrosa, Noemí Duran sugiere reconocer las voces dentro de cada uno escuchadas no solo con la cabeza sino con el corazón: “desde el cuerpo sensible, capaz de escuchar la sonoridad, capaz de abrir los poros de la piel para dejar entrar lo invisible e indescifrable, podemos descubrir otros mundos posibles trazados por los sentidos, la imaginación, la intuición” (2015, p. 6). Desde esta visión sensible de cuerpos, se propone recuperar la escucha, el potencial de los cuerpos sensibles para imaginar, crear, ponerse en contacto consigo mismo, recuperando la confianza, dando nuevos sentidos a las experiencias, volver a los relatos de cada ser para construir los andamiajes investigativos y creativos en correspondencia con nuestras experiencias, es decir, con nuestra sensibilidad.

A partir de este concepto reflexiono en cómo diferentes acontecimientos constituyen una subjetividad basada en las prácticas de sí, como un modo de vida que incluye tiempo y paciencia.

... Retomo una de las experiencias vividas en el año 2014, que marcó mi vida personal y profesional, la vivida al lado de una estudiante (en situación de discapacidad cognitiva) de grado tercero de primaria de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Chivata Boyacá. Comenzó cuando el Señor Rector refirió: “su asignación académica para el presente año escolar es de grado tercero de la sede central, llega trasladada de otra sede una niña de inclusión, dentro de su observador reposan múltiples anotaciones por agresión física y verbal a los docentes y compañeros, sumados a sus ataques de ansiedad, y en diferentes ocasiones ha tomado pertenencias que no le corresponden, entre otras situaciones comportamentales”.

Fue necesario aprender en el ejercicio, comencé a delegarle funciones, a incluirla en procesos pedagógicos y de conducta en diferentes escenarios donde evidencié diferentes habilidades y destrezas en ella, procuraba involucrarse en las actividades como las danzas y manifestaba su interés por la música carranguera participaba en los eventos culturales del municipio, en este punto sentía gran satisfacción por el proceso que estaba llevando con la niña. Ella lograba ganarse el cariño de las personas que la rodeaban, era consiente que avanzábamos en muchos aspectos, pero sobre todo en su parte comportamental; me colaboraba mucho, se convirtió en mi amiga, estudiante, ayudante y le agradaba mucho venir a la escuela. Después de tres años de compartir con Lina llegué a quererla tanto y acostumbrarme a su compañía. Ella sin duda me enseñó que no basta con querer ser un buen ser humano, sino que es importante intentarlo ser cada día. Cuando se graduó de quinto se la recomendé a mis compañeros de bachillerato y les resumí en una frase como debían tratarla “ella responde al amor que le brindan”. La formación del ser docente se renueva a diario es como un camino dispuesto para ser andado (Tomado del archivo de relatos de la investigación “Espacios formativos de subjetividades docentes”, de Jasmin Yomaira Patiño Vega, 2020).

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento (LARROSA, 2006). Ante la fragilidad del ser humano, es necesario irrumpir en sentimiento profundo de solidaridad y de sentir el dolor del otro como propio, de no normalizar el sufrimiento, el rechazo, el desamor; de ver como si no me toca, no me duele. Nos debe doler el dolor del otro, nos debe importar el otro; esto lo deja el compartir con los niños,

desde su sensibilidad, inocencia y amor por el otro, sin rencores ni resentimientos; ellos, en su inocencia, se renuevan a diario.

En esta perspectiva, es importante reflexionar cuando queremos educar al otro mediante el ejercicio reflexivo sobre sí, sobre los intereses y necesidades del otro. Mirando al otro como sujeto dueño de sus pensamientos y por ende de sus acciones, viendo el conocimiento como un ejercicio de análisis constante, que de espacio para vivir la experiencia.

En palabras de Jorge Larrosa (2006, p. 90), “se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto”. La maestra y la niña del relato han vivido cada una su experiencia, relacionándose desde su propia manera de sentir la cotidianidad, estando atentas a los acontecimientos. Para la maestra, al comienzo se trataba de “una niña de inclusión”, poco a poco fue descubriendo sus habilidades, reconociéndola desde su experiencia. Lina era una niña afectuosa, dispuesta a la transformación desde lo compartido y vivido en la cotidianidad.

El trabajo con los niños se constituye en la búsqueda constante de herramientas y estrategias que aporten de manera significativa en su aprendizaje, en su modo de ver y estar en su comunidad a partir de la reflexión de elementos culturales vivenciados en su entorno. Esto implica que, como docentes, tengamos la capacidad de reconocernos parte de un territorio, independientemente del contexto donde nos corresponda enseñar y valernos de lo que exista en el entorno como material didáctico, que nos permita hacer un acercamiento al conocimiento de una manera más vivencial y real dentro de su experiencia.

Se puede afirmar que un ser docente no se construye solo, sino que se constituye en colectivo, con lo social y con el mundo que lo rodea. Por lo que es necesario abrir espacios que brinden experiencias relacionales, con el territorio, las historias, los compañeros docentes, para que encuentren su propio camino y les den forma a sus vidas, de esta manera se recomienza un proceso de formación del ser docente, ahora desde el territorio, donde emergen otras experiencias, aprendizajes.

En el año 2009 participé en el concurso de la Comisión Nacional del Servicio Civil para ocupar una de las vacantes de maestros de primaria de la Secretaría de Educación de Boyacá. El día de la audiencia fue un poco angustiante, pues de la decisión que tomara dependía el presente y futuro de mi familia. Poniendo a prueba mi vocación al elegir el municipio de puerto Boyacá. ¡Dios mío! lo primero que pensé... ¿A qué distancia estaría del pueblo donde vivía?, ¿Tendría que desprenderme de mis hijos? o ¿Los llevaría conmigo?, ¿Cómo será ese lugar? ¿Cuáles serían sus costumbres?, esa noche recuerdo pasarla sin dormir. (Tomado del archivo de relatos de la investigación de Jasmin Yomaira Patiño Vega, 2020).

Cada vivencia, angustia y anhelo trae consigo una serie de sensaciones producidas por el pensamiento, atravesadas por el deseo de aprender desde diferentes espacios, vivencias, contextos y culturas, que explora en el ser humano diferentes conceptos de un modo de vivir a partir de otras dinámicas del territorio, más ligadas a las relaciones con la naturaleza, con los animales y su entorno.

En este andar el camino, el ser humano se ve inmerso en diferentes espacios que posibilitan diversos aprendizajes, desde el descubrimiento gradual del otro y lo diversos que podemos ser; pero al mismo tiempo la interdependencia que se tiene en relación con el espacio que compartimos, con la naturaleza, con lo sensible y con lo real, hasta distintos

modos de vida de otros y otras personas, en la relación con los conocimientos propios de un vivir desde otras condiciones dadas por el territorio que aportan y posibilitan nuevas experiencias y a su vez aprendizajes.

...Pero mi nueva realidad era Puerto Boyacá, vereda Puerto Romero, la mayoría de sus casas eran en madera, teja de zinc y en algunas de lona. Se percibían pocos cultivos a pesar de ser un sector rural, la gente trabajaba para los terratenientes o en el oficio de la ganadería, su forma de vestir era la de un clima caliente. Las personas eran espontáneas, abiertas al diálogo, pude percibir que a pesar de ser boyacenses tenían costumbres muy diferentes, que en la zona central del departamento. La sede que me asignaron fue "Puerto Romero", ubicada vía Otanche a orillas del río Guaguaqui o río Minero como se conoce por la zona, este nombre responde a que en su recorrido pasa por Otanche (zona esmeraldera). La escuela se inunda en época de invierno, lo que afectaba su normal desempeño, sumado al constante riesgo que se tiene y lo presto que se debe estar al mínimo aumento del caudal del río, pues representa un peligro para los niños y la comunidad educativa, en muchas ocasiones había sucedido en este territorio. Sus habitantes "habían aprendido a convivir con el río" como ellos lo expresaban. Después del paso del río crecido quedaba la escuela llena de desechos, los padres aportan mano de obra para sacar los residuos (palos, piedras, desechos) y animales que dejaba el río, esta era la dinámica de varios meses no solo en la escuela sino también en el caserío. (Tomado del archivo de relatos de la investigación de Jasmin Yomaira Patiño Vega, 2020).

Reconocerse en proceso de formación posibilita abrir nuevos espacios de formación, desde diferentes territorios, creencias y costumbres, tomando así una postura dispuesta a aprender, a explorar experiencias educativas, analizadas y creadas desde los propios contextos, relacionándose con otros (estudiantes, compañeros docentes, comunidad), buscando su propia experiencia, en sus prácticas pedagógicas, en relación consigo mismo y con los demás.

CONSIDERACIONES FINALES

Para asumir el constante cambio y transformación se hace necesaria la investigación para abrir la posibilidad de pensar pedagogías alternativas. Esta apertura comienza con la palabra, el lenguaje y la comunicación, que nos obliga como seres humanos y como docentes a tomar conciencia de lo que nos pasa, asumiendo la interpretación y relectura de nuestras experiencias y de nuestras acciones. En la fuerza de la palabra surge la posibilidad de ser otro, de ser otra, que se mira a sí mismo para darse cuenta que puede ser diferente, estando ahí para el otro, con la responsabilidad de sí mismo y del otro. De ahí que la educación como un acontecimiento comunicativo, revelador de la alteridad en mí y en los demás, conlleve una dimensión ética como acción responsable.

La formación del ser docente es el compromiso con el otro y se renueva a diario, es como un camino dispuesto a ser andado, con incertidumbres, desconfianzas, deseos, anhelos y esperanzas. La educación requiere conectarse a la vida, más que un cambio en sus paradigmas que dirijan sus teorías, centrarse tanto en su reflexión como en su hacer en el ser, en todas sus dimensiones sociales, culturales, políticas. Que se vea al estudiante como sujeto dueño de sus pensamientos y por ende de sus acciones, que piense la vida y pueda darle forma por su propia mano, en medio de esa actividad relacional, social y política por excelencia que corresponde a lo educativo.

REFERENCIAS

DURAN, N. **El erotismo o las formas sensibles de tocar el ser**. Conferencia para la Red de Escritores de Medellín, p. 1-13, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

LARROSA, J. Sobre la experiencia. **Aloma**, n. 19, p. 87-112, 2006. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.

LA LECTURA EN LA RURALIDAD: EXPERIENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA NUEVA¹

Heinny Andrea Becerra Parra²
Maribel Velosa Usaquín³
Liliana Inés Ávila Garzón⁴

ENTRANDO EN LA EXPERIENCIA: INTRODUCCIÓN

*“A mí me enseñó a leer la profe Ligia y la profe Lupe en las horas de recreo...
en mi casa me enseñó a leer mi papá”.*
(Anyi, 5°)

*“Por eso aprendimos y con los cuentos que nos contaban
nuestros papás por la noche”.*
(Yecid, 3°)

La investigación fue realizada en una escuela rural del municipio de Cóbbita, Departamento de Boyacá, Colombia, en donde se implementa el modelo Escuela Nueva. Se realizó el 2020 y tuvo como protagonistas niños y niñas que cursaban grados tercero, cuarto y quinto, en aula multigrado, con edades que oscilaban entre 9 y 12 años. Dicha investigación tuvo como propósito principal responder a la pregunta: ¿Cuáles son las experiencias de lectura de los niños y niñas de la escuela rural San Rafael, Sede de la Institución Educativa Integrado de Cóbbita? Para ello, se establecieron como propósitos investigativos identificar las relaciones que los niños establecen con la lectura y su entorno rural; describir los saberes construidos por los niños del contexto rural y la relación con la formación lectora; analizar la relación del modelo Escuela Nueva en la formación lectora de los niños; y, por último, identificar y analizar las experiencias de lectura de los niños y niñas.

Dicho análisis se realiza desde reflexiones sociológicas de la infancia y reflexiones pedagógicas sobre lectura y experiencia. Por tal motivo fue de gran relevancia “ver a las niñas y los niños como actores sociales que participan de diversas maneras en la vida social” (PAVEZ-SOTO; KATTAN, 2019, p. 81), considerando que son los niños los que deben tener participación directa en muchos de los escenarios en los que se relacionan y son productores sociales. Por otro lado, con respecto a la lectura, fueron relevantes los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979) y Freire (2008), quienes proponen la lectura como algo más que un método, para describirla como un acto o experiencias de lectura que preceden mucho antes de lograr decodificar palabras, y que relaciona directamente el

1 Grupo de Investigación Rizoma, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

2 Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa UPTC. E-mail: andreabecerrapsicopedagoga@gmail.com

3 Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa UPTC. E-mail: maribelveloza01@hotmail.com

4 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente Investigadora Grupo Rizoma Coordinadora Maestría en Gestión Educativa y Especialización en Gerencia Educacional. E-mail: liliana.avila@uptc.edu.co

contexto. En este sentido, es necesario aclarar que las experiencias de lectura se refieren a lo que Larrosa (2003) menciona como eso que nos pasa, que causa alguna reacción, es una situación que tiene la capacidad de formar, transformar o deconstruir a una persona, y que se hace de manera singular, es decir, como este mismo autor indica, la experiencia es para cada quien diferente.

Por tanto, para comprender esa experiencia singular y única de cada niño y de la docente fue pertinente el método biográfico-narrativo y, a la vez, necesarios instrumentos investigativos como: fichas de observación, entrevistas autobiográficas y grupales y entrevistas semiestructuradas, así como los debidos consentimientos informados, que tuvieron en cuenta aspectos personales, familiares, del contexto, de la escuela, en relación a la lectura como asignatura del modelo educativo, y en el caso de la docente categorías como la formación en educación rural, la experiencia en estos contextos, y las aspiraciones con respecto a la lectura de los niños y las niñas, con el objetivo de resignificar y analizar la información encontrada.

En efecto, las narrativas que suscitaron dichas entrevistas permitieron el análisis no solo de la lectura tradicional centrada en los libros, sino la lectura en relación a la experiencia, las experiencias dentro y fuera del aula, así como el análisis de la formación docente en relación a la educación rural y el modelo Escuela Nueva. En esa medida se pudo otorgar la facultad de asignar primacía al sujeto o cultura en el proceso de darle sentido a la experiencia, como menciona Souza (2016), que respalda la posición de darle protagonismo a las personas que habitan los contextos rurales.

APUESTA TEÓRICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA LECTURA EN LA ESCUELA NUEVA

Para contextualizar teóricamente el presente artículo se recurre a tres categorías principales: cómo entendemos la experiencia de lectura abordada desde Ferreiro y Teberosky (1979), Larrosa (2003) y Freire (2008); cómo nos posicionamos desde la infancia, con postulados de Corsaro (1997) y Pavez-Soto y Kattan (2019); y el modelo Escuela Nueva desde las reflexiones de Mogollón y Solano (1991), Colbert (1990) y Giraldo Usme y Serna Alzate (2016).

De acuerdo con lo anterior, la primera anotación que se trae a colación es la tensión que han generado los métodos tradicionales de la enseñanza de la lectura, como lo exponen Ferreiro y Teberosky (1979, p. 17): “El problema de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos”. Con esto se devela lo que, en muchas ocasiones, se ve en las instituciones educativas, pues como bien lo explican estas dos autoras, los docentes viven buscando el mejor método para que el niño aprenda a leer, entendiendo la lectura tradicionalmente, alejando el proceso de una experiencia propia.

Sin embargo, se ha centrado la atención en el acto de leer y no en los actos de lectura; ha de anotarse aquí el método fonético que ha tenido mayor continuidad y uno de sus principios más importantes es el de “enseñar un par grafema-fonema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación no esté bien fijada” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979, p. 18). Acudiendo a la experiencia, no ha de ser raro encontrar clases de lectura en la que se califica la decodificación, la rapidez con la que se reconocen los pares de grafema-fonema, convirtiéndose en un crudo mecanicismo, en la medida en la que se repiten palabras de un libro sin que, en realidad, tenga alguna significación para el niño.

En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1979, p. 208) proponen que “existen muchas formas de lectura, pero cualquiera que sea el portador de texto o la situación todos ellos son actos de lectura”. En esta reflexión, lo que ocurre en la cotidianidad, en el transcurso de la vida, son esas lecturas que no tienen un condicionante para que ocurra (como en el método fonético), pero que suceden con tal espontaneidad que llegan a ser más significativas. Estamos hablando de leer situaciones, emociones, el ambiente, cosas algo más subjetivas, pero que confluyen en el acto de lectura y que se aprenden del entorno en el que se vive.

Por lo anterior, se referencia explícitamente al niño, cómo desde temprana edad llega a realizar actos de lectura que los abstrae de su medio. Aquí también se puede decir que el niño aprende a leer no solo en el momento en el que logra decodificar una palabra o una serie de palabras, sino mucho antes de este proceso ya ha sido capaz de leer su entorno, leer imágenes, situaciones; ha podido identificarse y por tanto entender y comprender su realidad.

En este mismo sentido, Freire (2008, p. 94) propone con respecto a la lectura que

Una comprensión crítica del acto de leer que no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga a la lectura de mundo. Así es como la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

La lectura, entonces, es un acto de representación de lo que se conoce, y lo primero es el mundo, los animales, los árboles, la comida, la interpretación de las situaciones cotidianas, pues no se puede negar la relación directamente proporcional que existe entre el texto y el contexto, en este caso el rural.

Ahora bien, es aquí fundamental proponer la relación de los actos de lectura con la experiencia que, de alguna manera, los hace significativos, más referido hacia la parte formativa. En este sentido, Larrosa (2003) propone que pensar la formación como lectura implica pensarla como un tipo particular de relación, concretamente como una relación de producción de sentidos, es decir, que la persona se forme, transforme o deforme, pero que algo le pase, que no siga siendo la misma.

La experiencia es fundamental en tanto lo que se quiere comprender es qué es lo que le pasa a ese niño y cómo le pasa, ya que no solo es lo que pasa, que pueden ser muchas cosas, es qué pasa en él, lo que quiere contar, sus sensaciones con relación a la lectura, identificando cuándo es una experiencia de pensamiento o simplemente una experiencia de lenguaje.

Así, en este artículo se está de acuerdo con conceptos de infancia desde la sociología de Corsaro (1997), quien enfatiza que los niños y niñas no están aislados en sus experiencias y relaciones sociales, sino que se encuentran inmersos en una red compleja de relaciones y vínculos que atraviesan diferentes esferas, como la familia, la educación, la comunidad y la política. En este sentido, Gaitán (2006) establece que estas relaciones con sus pares y con adultos son fundamentales en la construcción de su identidad personal y social, así como en su participación activa en la sociedad.

Consideramos que los niños y niñas de la escuela San Rafael, del municipio de Cómbita, departamento de Boyacá, Colombia, dan cuenta de un proceso de reproducción interpretativa en el que participan y reproducen una serie de actividades, rutinas, valores e intereses que ellos mismos generan y comparten durante la interacción con sus compañeros. Este proceso ocurre incluso cuando el grupo de pares se encuentra inmerso en diferentes

entornos, como el familiar, escolar, comunitario y, a través de sus prácticas, los niños fortalecen su identidad como grupo (Pavez-Soto y Kattan, 2019).

Ahora bien, el modelo Escuela Nueva, el cual desarrolla la escuela, implica planteamientos teóricos que proponen el protagonismo del niño en el proceso de aprendizaje. Para el caso colombiano, según Giraldo Usme y Serna Alzate (2016), la Escuela Nueva empieza como la escuela unitaria que fue presentada en la década de los años sesenta por la UNESCO, en el marco de programas de apoyo a América Latina como una alternativa para presentar un modelo de educación para las zonas rurales. Con esta modalidad se buscaba que la escuela, con un solo maestro, atendiera a los cinco grados de primaria completa, apoyado por guías que eran trabajadas directamente por los estudiantes en las que se incluían algunas actividades pedagógicas relacionadas con la vida rural.

En la Escuela Nueva, señalan Colbert y Mogollón (1990, p. 34),

los educandos son organizados en grupos de diferentes grados en el salón por lo cual las aulas multigrado están ahí, el docente orienta el proceso aunque el protagonista es el estudiante, los educandos y profesores desarrollan unas guías de trabajo que determinan el rendimiento, el espacio educativo no se limita al aula de clase, esta escuela hace que la comunidad sea participe de forma dinámica en su funcionamiento por otro lado se tiene la figura de un gobierno estudiantil.

Ha de aclararse aquí que las guías de aprendizaje son dadas por el Ministerio de Educación Nacional (COLOMBIA, 2010) para las cuatro áreas fundamentales: humanidades, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, que, a su vez, deben tener rincones de aprendizaje, entendidos como espacios para hacer creaciones y trabajos experimentales.

Colbert y Mogollón (1990) señalan otro aspecto importante en el desarrollo de Escuela Nueva que tiene que ver con las relaciones de la escuela y su más inmediata comunidad. Esto incluye la organización de los padres de familia alrededor de las actividades del centro docente, utilizando los recursos de la escuela y de la comunidad, lo que es conocido como un “componente comunitario” (COLBERT; MOGOLLÓN, 1990, p. 4). Este componente puede variar en cada institución, sin embargo, se realizan actividades como la huerta, el cuidado y mantenimiento de la institución educativa, las salidas pedagógicas, materiales necesarios en las clases, rincones de aprendizaje, entre otros.

La conceptualización contemporánea del Ministerio de Educación Nacional en su Manual de implementación de Escuela Nueva, tomo I, define este tipo de educación como un:

[...] componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país (COLOMBIA, 2010, p. 23).

Lo anterior devela algunos orígenes y componentes de la Escuela Nueva, que aún tiene muchas grietas y falencias en cuanto a su aplicación y a su eficacia, con todo eso seguiría siendo un modelo en constante renovación, es decir, que este modelo ha tomado diferentes formas, unas veces moldeado por los docentes, otras por las condiciones de los territorios, otras por los mismos sujetos y por los lineamientos emergentes de las políticas públicas educativas.

En este artículo se analiza desde una mirada reflexiva, guiada a la experiencia de lectura de niños y niñas de contexto rural, conociendo el modelo de Escuela Nueva, identificando que la lectura no se puede seguir posicionando únicamente de la conexión de grafemas y fonemas, sino que esos actos de lectura sean los que nos ayuden a ver la lectura de mundo y la experiencia única de cada niño y niña que tiene mucho que decir y aportar al modelo Escuela Nueva y a la educación rural en general.

METODOLOGÍA PARA LA COMPRENSIÓN DE EXPERIENCIAS DE LECTURAS DE NIÑOS Y NIÑAS

La investigación contó con una estructura metodológica que tuvo como premisa una reflexión ética y sociológica de la infancia. En este sentido fue preciso acudir a Sánchez Parga (2010, p. 103), en donde manifiesta que “las instituciones dedicadas al trabajo con la infancia parecen más bien rehusar y resistirse a hablar del niño, del trabajo con el niño, de la relación con el niño y de los problemas infantiles”, por tanto, la investigación pretendió que a través del protagonismo de los niños y niñas, a través de sus experiencias de lectura, fuese posible la identificación y análisis de lo que es la infancia en ese contexto rural.

El punto de partida fue el paradigma cualitativo desde uno de sus principales fundamentos: “La comprensión de la realidad para interpretarla y reconstruirla de una manera objetiva y confiable” (CASTILLO DURÁN; JAIMES JAIMES; CHAPARRO PEÑA, 2001, p. 41). Por tal motivo fue preciso acudir a las experiencias de lectura de los niños y niñas en Escuela Nueva, considerando que la experiencia tanto de las investigadoras como de los protagonistas hace más verídica la interpretación de la información. Así mismo la investigación contó con un enfoque crítico social donde el objetivo principal fue “recuperar elementos del pensamiento social, como valores, juicio e intereses, para integrarlos en una nueva concepción de la ciencia social” (CASTILLO DURÁN; JAIMES JAIMES; CHAPARRO PEÑA, 2001, p. 33), esto con el fin de hacer una comprensión de los contextos rurales, y de la educación que se lleva a cabo, haciendo la lucha contra los imaginarios sociales que tanto han desprestigiado al campesino y su territorio.

En consecuencia, como método de investigación se emplea el biográfico-narrativo, de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), considerándolo el más oportuno para dar protagonismo a las experiencias de la infancia dado que es un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, es decir, “cualquier forma de reflexión sacada de la experiencia personal en su dimensión temporal” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 19). Por lo tanto, el interés investigativo está centrado en comprender qué le pasa al niño de la Escuela Nueva en relación al desarrollo del proceso lector.

El diseño de instrumentos tuvo en cuenta las fases del método investigativo biográfico-narrativo según Bolívar, Domingo y Fernández (2001): contextualización, narrativas individuales y grupales y resignificación, optando como instrumentos fichas de observación, entrevista autobiográfica, entrevista semi-estructurada grupal y una entrevista semi-estructurada a la docente titular. A continuación, se presenta la relación de las fases, los instrumentos y las fuentes de información:

Fase de investigación	Instrumentos	Aspectos que tuvo en cuenta el instrumento	Fuentes
Contextualización: Donde se determina la observación relación de experiencias con el contexto	Ficha de observación	Descripción detallada del aula de clase, planeación, desarrollo de la clase, evaluación, textos utilizados, situaciones en donde se reflejen experiencias de lectura, expresiones, interacción, relación entre contenido temático y experiencias	20 estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto y docente titular
Narrativa: Representaciones de experiencias de lectura relatos	Entrevista autobiográfica	Vida personal, información del contexto, experiencia en la Escuela Nueva, experiencias de lectura, lectura de contexto, lectura en la escuela	20 estudiantes de tercero cuarto y quinto, aplicación individual
Re-significación: Articulación del modelo, la experiencia de niños y docente	Entrevista semi-estructurada (docente)	Vida personal, formación académica, experiencia profesional, experiencia en contexto rural	Docente a cargo del aula multigrado (tercero, cuarto y quinto)

Fuente: Autoría propia.

Es necesario precisar que la ejecución de los instrumentos contó con los consentimientos informados de 12 niños y 8 niñas, la docente y los padres de familia, considerando cada uno un “sujeto de prácticas y discursos burocráticos, y no tanto beneficiario de un trabajo y acción directos, reales y concretos con los mismos niños”, desde la perspectiva de Sánchez Parga (2010, p. 103). Para ello fue indispensable alejarse de discursos y preconcepciones de lo que es la infancia, de las posibles respuestas, validando el saber de los niños desde sus relatos.

De acuerdo con lo anterior, se parte de reconocer a los niños y las niñas como actores de su propia experiencia, lo cual conllevó a indagar sus intereses en participar de la investigación y reflexionar por medio de sus narrativas cómo son esas experiencias de lectura en su contexto de ruralidad, además de relacionarlo con su participación activa en el entramado social.

EXPERIENCIAS DE LECTURA DE NIÑOS Y NIÑAS EN CÓMBITA, BOYACÁ: RESULTADOS

En este apartado se da cuenta de los análisis de resultados encontrados, para lo cual se abordan tres temas a fin de dar respuesta a los objetivos propuestos en la investigación, en concordancia con las fases investigativas. Inicialmente, en la fase de contextualización, presentamos el apartado “Familia, cultura y experiencia: relaciones de los niños campesinos con su entorno rural”; posteriormente, para la narrativa individual y colectiva, está el apartado “Conocer el contexto rural desde las voces de los niños y niñas de la Escuela Nueva”; y finalmente, en la fase de re-significación, el apartado titulado “La experiencia de la formación lectora: relatos de estudiantes y docente”.

Familia, cultura y experiencia: relaciones de los niños campesinos con su entorno rural

“Yo solo miraba y aprendía, aunque la mayoría regaba la leche no la echaba en el balde”.

(Ludy, 9 años, grado 4°)

Este ítem hace referencia a las características propias y/o resistencias que construyen los niños y las niñas en la comunidad, desde el punto de vista de los aprendizajes, dando a conocer las características del contexto en donde está ubicada la escuela a través del relato de los niños. Desde el punto de vista pedagógico, parafraseando a Freire (2010), la resistencia hace referencia a las *mañas* que se hacen necesarias para luchar en contra de la cultura dominante, es decir, a todos los entramados culturales que se han construido a través del tiempo por las comunidades, las formas de trabajo, las tradiciones religiosas, las relaciones con la tierra, los bailes, ritos y demás manifestaciones. Esas son las formas de resistencia del contexto, pero también las hay por parte de la cultura dominante, que se niega a dialogar y aprender con los grupos populares, para este caso los campesinos.

Por lo anterior, es necesario decir que la clase dominante se ha encargado de hacer ver al campesino con ciertos estigmas, uno de ellos su poca relación con la ciencia o con el saber. Sin embargo, lejos de esta nominación y para ser coherentes con el ser y el saber del campesinado, es necesario reconocer que las culturas campesinas son poseedoras de saber y de mucho conocimiento: nadie mejor que un campesino para explicar quién es, cómo vive, eso que ha costado por tantos años entender y descifrar, su relación con la producción, sus formas de producción con las plantas, los usos medicinales, la lectura del clima, las mejores épocas de cosecha, las plagas que afectan los cultivos, el comercio de animales, de productos, las enfermedades de los animales, como lo muestran las narrativas de los niños.

“Para sembrar con el tractor arreglan la tierra como por ejemplo aquí (señala la huerta escolar) pero no tiene esas zanjitas y con el caballo hacen esas zanjitas, con el arado, y ahí en esas zanjitas va uno caminando y le va echando dos papas, una grande y una pequeña, no, primero le echan el abono a la tierra, después la semilla y después la tapan y ya hasta que nazca” (David, 10 años, grado 5°).

Ahora bien, es necesario conocer las características de la vereda San Rafael que fueron manifestadas por los niños y niñas en sus relatos. De las más destacadas, se encuentran las referidas a los sistemas agropecuarios, a la relación de hombres y mujeres con la tierra:

“Mi papá se llama José Hernando Aunta y trabaja al azadón y mi mamá se llama Narda Yaquive es ama de casa” (Emiliano, 10 años, grado 5°).

“Mi mamá se llama María Ivonne Aguilar Aguilar y mi papa Whuilmer Aquinino Salas Aguilar. Mi papá se dedica a tumbar matas y mi mamá se dedica a sacar papa” (Rocío, 10 años, grado 4°).

Debe apreciarse que la responsabilidad del docente y de la institución educativa es la de pensarse proyectos pedagógicos que tengan que ver no con las clases tradicionales sino con los conocimientos previos y manifestados por las infancias, de aprovechar la infinidad de saberes y de transformarlos, dado que como agentes sociales en sus narrativas los niños permitieron construir y comprender el territorio que los rodea y hace parte la escuela.

Conocer el contexto rural desde las voces de los niños y niñas de la Escuela Nueva

“Ósea se siembra, si, y en el surco empieza a crecer la papa y le sale hierba y eso es deyerbar, toca con la pala en el surco sacarle la hierba... Aporcar es echarle... a la papa se le echa Líquido, abono.... Nosotros aquí desde chiquitos trabajando, pero Ludy no, porque la mamá no la deja trabajar”.
(Angy, 10 años, grado 5°)

En el presente apartado se traen a colación los saberes construidos por los niños y las experiencias de lectura que describen, resultante de las entrevistas grupales y autobiográficas que dieron como resultado una categoría que se llamó “Los saberes construidos en el contexto rural”. Sobresale la riqueza de experiencias que expresan los niños, destacando aquí la espontaneidad de los niños de la escuela San Rafael y su virtud para expresar sus saberes y experiencia en su contexto y en su escuela.

“Porque las golondrinas salen a volar y duran bastante tiempo y el cielo se oscurece y eso es una señal que va llover, al otro día el día no amanece tan frío” (Jhonny, 10 años).

Este relato se puede analizar desde la perspectiva de que “todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha. Es como si los libros, pero también [...] la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos” (LARROSA, 2003, p. 29). Dando pie al análisis de la importancia de esa capacidad de estar expuestos a situaciones para que pueda pasar algo, como les pasa a estos niños que conocen y viven cada acontecimiento en el que pueden estar presentes, ellos prestan atención a cada detalle, ejemplo de esto: “*la gallina tiene que darle calor para que no se mueran de frío*” (Ferne David, 10 años, grado 5).

En definitiva, los niños hacen lectura de lo que se puede encontrar en el camino, destacándose situaciones como:

“Dinero, una curva cerrada, un perro bravo, un panal de abejas, un toro bravo, un hoyo, una cantarilla peligrosa, un animal muerto, una loma muy alta, un nido” (Entrevista grupal).

“Hay tipos de papa, la rubí es roja, la variedad es blanca, la pastusa es como rosadita, la tocarreña es blanca y morada y la Ica única parece una pera, es rica a mí me gusta arto, y ahí otra papa que se llama o le dicen nativa” (Anyi, 10 años, grado 5°).

Aunque pareciera un listado, no son cosas sueltas, en su mayoría tienen una congruencia con su realidad, con sus vivencias, con el uso del espacio y del territorio. Se concluye entonces que los niños y las niñas poseen muchos saberes y hacen lectura de lo que cotidianamente vienen en interacción con su entorno. Se destaca el conocimiento que tienen en cuanto a la producción de papa, a la crianza de animales, conocen su contexto rural no desde lo que les dicen sino de cómo se vive y cómo se interactúa en su escuela, en su vereda y lo que han aprendido en el transcurso de su vida.

“Ayer por tarde mi mamá se fue que a asegurar las vacas ...y subía y se dio de cuenta que los perros estaban corriendo mis ovejas....y mi mamá subía en la moto, llego y se bajó rápido de la moto y fue a espantar los perros, y los perros grandes se fueron rápido y los perros chiquitos no se fueron rápido, mi mamá fue a desenredar al cabro y les pego un tablazo y hay si los perros

se fueron, mi papá subió en la camioneta a las ovejas y las bajamos y esa noche toco *que trasnochar para arreglarlas*" (Jeison Javier, 8 años, grado 3°).

La experiencia de la formación lectora: relatos de estudiantes y docente

Para exponer este apartado fue necesario dividirlo en tres subsecciones. La primera corresponde a "Las mejores experiencias: los niños y niñas proponen escuela"; la segunda es "Primeras experiencias de lectura: recuerdos de la formación lectora"; y la tercera trata de "La enseñanza tradicional de la lectura: una constante en el desarrollo del modelo Escuela Nueva". Todas fueron construidas a partir de las narrativas de los niños, niñas y docente.

Las mejores experiencias: los niños y niñas proponen escuela

En este ítem cobra importancia el papel de la escuela en el espacio social, pues, en las palabras de Bourdieu (2008), la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social. Es un espacio donde confluyen dos fenómenos de especial importancia en esta investigación: por un lado, lo que la escuela ofrece en términos de conocimiento o información; por otro, el reflejo social que confluye en esta por cuenta de cada una de las experiencias de los sujetos, la experiencia de los niños en la Escuela Nueva.

Lo primero a evidenciar es que a los niños les gusta la escuela, tienen muchas expectativas en cuanto a lo que puede ofrecer.

"Me gusta mucho ir a la escuela, mi escuela se llama san Rafael y mi profesora Teresa mi escuela es tan limpia, por eso nuestra escuela es la mejor de todas las escuelas" (Jeison, 9 años, grado 3°).

"Me gusta porque nos enseñan cosas buenas" (Paola, 10 años, grado 5°).

Parafraseando a Larrosa (2003), las cosas buenas referidas tienen que ver con leer, escribir, sumar, restar, expresarse, en fin, aquellas necesarias que deben enseñar las instituciones educativas como menciona el autor. Si las cosas que saben los niños, para muchas instituciones, no son buenas, ellos crecen con ese prejuicio de que el saber campesino posee poco valor y obedeciendo a privilegios hegemónicos de la escuela tradicional, como lo expone Bourdieu (2008, p. 78):

La educación debe privilegiar todas las enseñanzas que ofrezcan modos de pensar dotados de una validez y de una aplicabilidad general con respecto a las enseñanzas que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos de manera también eficaz y a veces más agradablemente.

Es así que las voces de los niños y niñas campesinas participantes de esta investigación reflejaron anhelos que, en múltiples ocasiones, son subvalorados en la escuela, no contemplan sus expectativas y que responden a los aprendizajes que se hacen más eficaces y fáciles, pero que no tienen mayor protagonismo en los contenidos curriculares.

“Cambiaría que hiciéramos más clase de informática, me gustan los computadores, es que solo hacen una vez en harto tiempo” (Angie, 10 años, grado 5°).

“Que jugáramos educación física, a mí me gusta y casi no la hacen” (Daniel, 11 años, grado 5°).

Justamente las clases negadas son a las que se hace referencia a la informática, a la educación física, el contacto con las artes, áreas que está negando la escuela con la pretensión de hacer del niño un excelente lector y matemático. Se afirma esto porque fue posible identificar cómo en el lugar de las clases de informática, por autonomía de la docente, se orientaba una clase de español o matemáticas, considerada por ella más importante. Estos asuntos tienen que ver en gran medida con la formación del docente sobre todo en contextos rurales, como lo señala Parra Sandoval (1996, p. 341):

Hay maestros que de pronto nos hizo mucha falta la capacitación, de pronto la capacitación no fue suficiente y entonces hemos echado el programa en el saco roto, no hemos sido capaces de enfrentarnos al programa, de convertirlo en nuestro amigo y trabajar con él.

Primeras experiencias de lectura: recuerdos de la formación lectora

La narración de experiencias de lectura, además de revelar formas y saberes que poseen los niños, da cuenta de los inicios de la lectura tradicional en la escuela. Este ítem evidencia lo que para ellos es importante destacar al momento de preguntar sobre su proceso lector, además se da cabida a sus gustos en interacción con el modelo de Escuela Nueva, particularmente desde las guías de trabajo.

Aprendimos a leer con ayuda de las profesoras y también de nuestros padres con juegos lecturas fáciles con ayuda del abecedario, las vocales, dictados, y párrafos divertidos cuentos infantiles y con la cartilla nacho y muchas cosas más (Mariana, 10 años).

Este relato muestra situaciones que dieron lugar a esas primeras lecturas escolares, y se refiere a ese acercamiento a la lectura que les dieron sus docentes. “Ese enseñar a leer sería enseñar a descifrar un texto a partir del código que lo hace posible y legible” (LARROSA, 2003, p. 41), pero la experiencia de lectura, como menciona el mismo autor, “no es desciframiento de un código sino construcción de sentido” (p. 43). Las narrativas pueden tener sentido intrínseco para cada uno de los niños. En este mismo sentido, Larrosa (2003, p. 54) expone: “Dejar aprender no es no hacer nada, sino que es un hacer mucho más difícil y mucho más exigente que enseñar lo que ya se sabe”. En consecuencia, los niños y las niñas mencionan aspectos en común, como aprender de cosas divertidas, sin regaños; dejar que ellos expresen lo que saben y que sea aceptado debería ser una idea reiterativa de la Escuela Nueva.

Así mismo, se indagó por aquello que se lee en casa y lo que se lee en la escuela, y a partir de allí se da lugar a un listado de títulos de textos que han tenido en sus manos y probablemente han tenido la oportunidad o la tarea de leer. Pero no se manifiesta lo que causó en ellos, siendo difícil el análisis de si existía o no una experiencia de lectura, pues la respuesta recurrente fue:

“Los libros que sean divertidos e interesantes como Colombia, mi abuelo y yo” (Johan, 10 años, 3°).

Cuentos como Blancanieves y los siete enanitos, periódico con noticias, deportes, cultura, a mi casi no me gusta leer (Rocío, 10 años, 4°).

Analizando los relatos anteriores, se evidencia el gusto por leer cuentos infantiles, pero la poca expresión de la experiencia de lectura que se da en textos tanto en casa como en la escuela tiene relación con lo que expone Freire (2008, p. 102): “La insistencia en lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita”. Develando aquí se puede mencionar lo que se ha leído, pero no se llega a explicar lo aprendido o lo que puede significar para ellos.

No nos gusta leer y escribir mucho y que nos dejen mucho trabajo, y no nos gusta ver a los demás sufriendo. No nos gusta copiar hartito porque nos cansamos de la muñeca (Emiliano, 10 años, 5°).

Este relato expone los sentimientos de los estudiantes y la realidad reflejada en sus expresiones. Así mismo se hizo evidente en las clases observadas cómo los niños dedicaban la mayoría del tiempo a transcribir lo que decían las guías, impidiendo la reflexión crítica, imposibilitando la oportunidad de hacer que la lectura como experiencia sea posible y que estén dispuestos y expuestos a vivirla (LARROSA, 2003).

La enseñanza tradicional de la lectura: una constante en el desarrollo del modelo Escuela Nueva

La lectura entendida como la manera de hacer un código legible y entendible (FREIRE, 2008) es importante, y claro que las instituciones educativas lo tienen que hacer, sin embargo, no se trata solo de un saber. Enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber, el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente, sino colocar una experiencia junto a otra experiencia, como lo plantea Larrosa (2003, p. 45): “Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura”.

“Pues creo que la lectura la describiría como que es un poco difícil como que a los niños se les dificulta interpretar, hacemos una lectura y yo les hago preguntas de la lectura, relacionadas con lo que se leyó, así como se las hacen en el Martes de prueba, se les dificulta recordar o analizar uno los pone analice este rengloncito para usted que quiere decir o saque la idea principal de este párrafo a ellos se les dificulta esta parte eso si no ha tocado mucho trabajo mucha briega⁵ en eso porque los niños leen a toda pero no interpretan no analizan” (Docente).

De acuerdo con el relato de la maestra, no se da cuenta de algún ejercicio de análisis y reflexión crítico por parte de los niños, por el contrario, indica un ejercicio instruccional que no precisamente tiene que ver con la capacidad de los estudiantes, sino con el modelo al que debe responder la escuela, el cual no da espacio para expresar lo que piensa el niño. En la mayoría de los ejercicios expuestos por las guías se hace un cuestionario literal, algo a que Larrosa (2003) llamaría de “preguntas estúpidas”, en la que basta remitirse al texto

⁵ En el desarrollo de la entrevista, la docente titular menciona el término “briega” refiriéndose a algo que genera mucho trabajo o demasiado esfuerzo para ser realizado.

para encontrar el personaje principal, la idea principal, el nombre de algún lugar, muchas preguntas que en realidad no nutren, no hacen más que un proceso mecánico.

En contraposición, al preguntarles a los niños y a las niñas: ¿Crees que solo se pueden leer letras?, en la entrevista grupal, se expresaron reflexiones al margen de la lectura tradicional como las siguientes:

“Podemos leer con los dibujos con las historias que escuchamos con la habla de las vacas como hacen muuuu y podemos leer señales con ayuda de mis compañeros” (Jeison, 9 años, grado 3°).

“Cuando la vaca va a dar cría tiene la panza grande y por eso va a dar cría va a ser ternero o ternera, cuando está embarazada y le da gomito y no pueden hacer fuerza ni nada” (Alejandro, 8 años, grado 3°).

Con ello se evidencian los modos diversos de lectura que superan el tipo de enseñanza de la mayormente mediada por una guía. Por último, es importante mencionar una de las causas de que la enseñanza de la lectura se reduzca a la relación con una guía o con palabras de la docente, y tiene que ver, entre otros, con la formación en educación rural, como lo afirma la docente:

“Sobre educación rural nunca nos enseñaron nada, absolutamente nada, ni se tocaba el tema, la educación rural la aprendí en mi trabajo, después nos dieron capacitación sobre escuela nueva, pero no en la universidad, cursos dentro del trabajo, nos mandaban asesores para que nos dictaban charlas cursos sobre Escuela Nueva” (Docente).

Considerando lo anterior, es evidente la casi inexistencia de capacitación y formación en educación rural, lo cual implica un llamado a las facultades de educación a fortalecer la formación de todos los licenciados, como una forma de reivindicación política con una población que ha sido históricamente víctima del desconocimiento de sus saberes previos, así como la necesidad de vincular las formas diversas de lectura que tienen los niños, las niñas y las comunidades de las ruralidades.

CONCLUSIONES

Se lograron identificar y analizar las experiencias de lectura de los niños y niñas de la escuela rural San Rafael, a partir de los relatos y expresiones registradas, en donde los niños plasmaron sus experiencias y permitieron conocer su participación en diferentes escenarios, como la escuela, la familia y su entorno social, experiencias que dieron cuenta de la relación con el territorio, las actividades de producción, la concepción de la escuela, sus vivencias en el modelo Escuela Nueva y contundentemente la descripción de su formación lectora.

Se describieron los saberes de los niños, articulando su narración con diálogo de autores en donde quedó demostrada la riqueza de experiencias de los estudiantes y los saberes que expresan en temas relacionados con su contexto rural, recalcando la fortaleza que se da al vincular estos con la formación lectora.

Se analizó la implementación del modelo Escuela Nueva, desde lo que percibían los niños y la experiencia de la docente en cuanto a la formación lectora. Los estudiantes la asocian con transcripción y emociones poco agradables, y la docente, por su parte, con una cuestión de cantidad y sujeta al desarrollo de las guías, en donde se encontró un modelo

teórico que pretende atender a las realidades rurales, pero poco contextualizado en la práctica.

Es muy importante que desde las facultades de educación se haga formación de maestros para la educación en contextos rurales diversos, alejándose de posiciones urbano-céntricas y descontextualizadas.

REFERENCIAS

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. 2. ed. Ciudad de México: Siglo XXI, 2008.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La muralla, 2001.

CASTILLO DURÁN, N.; JAIMES JAIMES, G.; CHAPARRO PEÑA, R. O. **Una aproximación a la investigación cualitativa**. Tunja: UPTC, 2001.

COLBERT, V.; MOGOLLÓN, O. **Hacia la escuela nueva**. Bogotá: Carvajal S.A., 1990.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Manual de implementación escuela nueva: generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado: tomo I**. Bogotá: MEN, 2010. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf. Acceso en: 11 mayo 2023.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. Ciudad de México: Siglo XXI, 1979.

FREIRE, P. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2008.

FREIRE, P. **Cartas a quien pretende enseñar**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2010.

GAITÁN, L. La nueva sociología de la infancia: aportaciones a una mirada distinta. **Política y sociedad**, v. 46, p. 9-26, 2006.

GIRALDO USME, D.; SERNA ALZATE, V. E. **Pertinencia del modelo escuela nueva en los procesos de la enseñanza de la lectura y la escritura**. Tesis (Maestría en Educación), Universidad de Antioquia, Medellín, 2016.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

MOGOLLÓN, O.; SOLANO, M. **Aprendamos a leer y escribir**. Bogotá: Carvajal S.A, 1991.

PARRA SANDOVAL, R. **Escuela y modernidad en Colombia: la escuela rural**. Bogotá: Tercer Mundo, 1996.

PAVEZ-SOTO, I.; KATTAN, N. S. Concepto de agencia en los estudios de infancia: una revisión teórica. **Sociedad e infancias**, v. 3, p. 193-210, 2019.

SÁNCHEZ PARGA, J. Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia. **Universitas**, Ecuador, n. 13, p. 95-130, jul./dic. 2010.

SOUZA, E. C. de. Investigación narrativa y trayectorias (auto) biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. *In*: MURILLO-ARANGO, G. J. (ed.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: CLACSO, 2016. p. 269-296. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvtxw30v.14>. Acceso en: 26 feb. 2020.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09