

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

JACQUELINE SILVA DA SILVA

**O PLANEJAMENTO NO ENFOQUE EMERGENTE: UMA  
EXPERIÊNCIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE  
ANOS**

Porto Alegre (RS), fevereiro de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

JACQUELINE SILVA DA SILVA

**O PLANEJAMENTO NO ENFOQUE EMERGENTE: UMA  
EXPERIÊNCIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE  
ANOS**

Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carmen  
Silveira Barbosa

Porto Alegre (RS), fevereiro de 2011

S586a Silva, Jacqueline Silva da

O planejamento no enfoque emergente : uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos / Jacqueline Silva da Silva. - 2011.

235 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

Orientação: Prof. Dr. Carmen Silveira Barbosa.

1. Planejamento educacional 2. Planejamento no enfoque emergente 3. 1º ano do ensino fundamental I.Título

CDU: 373.3

## DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese a quatro pessoas que me ensinaram e continuam ensinando-me a ser.

A Mariana, minha mãe, pelo seu amor incondicional, pelo apoio constante, pela alegria dos nossos encontros, pela minha vida, porque sem ela este momento não seria possível.

Ao meu filho Carlos, o centro da minha vida, o qual me ensinou que sempre é possível aprender.

Ao meu pai, Carlos, e à minha avó Norma, que não puderam participar comigo, aqui na terra, desta alegria.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a alegria desse momento a algumas pessoas que representam todas aquelas que me permitiram chegar até aqui.

- A Susana Fernandes, grande amiga, responsável por este momento quando, em 2008, me disse: diga sim, faça a prova do Doutorado, e, sem me conhecer muito bem, me levou pra sua casa e me auxiliou com as primeiras linhas;

- A Elisete Mallman e Luciane Abreu, minhas irmãs de coração, pela escuta e auxílio incansável nesta caminhada;

- Às minhas alunas Alexandra, Daiana e Raquel, que me auxiliaram no processo de tradução de materiais e na transcrição das entrevistas;

- A Ledi, pela amizade e pelo ombro amigo nesta trajetória;

- A Gabriel Junqueira Filho e a Maria da Graça Horn, por terem aceitado fazer parte desta etapa tão importante da minha vida;

- A Maria Carmen S. Barbosa, minha orientadora, pela paciência e respeito às minhas dificuldades, pelos sorrisos e abraços apertados, por me ajudar a chegar aqui;

- Ao Centro Universitário UNIVATES, instituição na qual trabalho, e que acreditou nas minhas possibilidades, oportunizando-me o crescimento profissional;

- Ao Colégio Madre Bárbara e às crianças desta investigação, que me permitiram conhecer e aprender com o trabalho desenvolvido pela professora Luciane.

- E a todas as pessoas que não citei nominalmente mas que, direta ou indiretamente, participaram desta trajetória, ajudando-me a chegar ao final desse trabalho;

- Ao Espírito Santo, pela sua luz em minha vida.

## RESUMO

Esta tese aborda a temática do planejamento voltado ao enfoque emergente, propondo como objetivo de pesquisa a investigação da prática pedagógica de uma professora, discriminando, nas ações realizadas no exercício da sua docência, o planejamento numa perspectiva teórica emergente. O estudo foi realizado com uma professora que atua com uma turma do 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos de uma escola da rede privada de ensino, situada no município de Lajeado/RS. Nesse contexto de investigação, buscou-se aproximação em alguns pressupostos da metodologia da pesquisa-ação com o intento de interagir com a professora, o que possibilitou conhecer e registrar o que foi observado ao longo da investigação. Para a geração dos dados, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, entrevistas semiestruturadas – que, ao longo dos encontros com a professora, foram sendo transformadas em conversas –, observações do acompanhamento da prática dessa professora, o diário de itinerância e gravações. Constata-se a possibilidade e a importância dessa abordagem de planejamento no Ensino Fundamental uma vez que ela dialoga com as crianças, com as famílias, com os professores, com a escola e com a legislação vigente. Nessa abordagem, o princípio da escuta e o da participação, entre outros, nos mostram o quanto o professor deve estar atento para o que os alunos dizem ou não dizem, mas tentam nos mostrar, e que é a partir da escuta que se constrói o planejamento no enfoque emergente. Este trabalho revela uma possibilidade de rompermos com as práticas de planejamento que não dão sentido nem aos alunos nem aos professores e permite ao professor uma outra constituição de docência, indissociada do planejamento e mais significativa para ele. Além disso, destaca a importância da qualificação profissional que fundamenta a prática de planejamento. A contribuição da Documentação Pedagógica fazendo parte da prática de planejamento do professor lhe permite a reflexão e a qualificação das ações diárias que realiza *com e para* as crianças.

**Palavras-chave:** Planejamento Educacional. Planejamento no Enfoque Emergente. 1º Ano do Ensino Fundamental.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral trata del tema de la planificación hacia el enfoque emergente, y propone, como objetivo de investigación, el estudio de la práctica pedagógica de una profesora, exponiendo, en las acciones realizadas en su docencia, la planificación en una perspectiva teórica emergente. El estudio se realizó con una profesora que trabaja con un grupo de 1<sup>er</sup> Año de la Enseñanza Primaria de Nueve Años de una escuela de la red privada, ubicada en el municipio de Lajeado/RS. En ese contexto de investigación, se ha buscado acercarse a algunos presupuestos de la metodología de investigación-acción con el objetivo de interactuar con la profesora, y eso ha posibilitado conocer y registrar las observaciones a lo largo de la investigación. Para la generación de los datos, se utilizaron, como instrumentos de investigación, entrevistas semiestructuradas – que, a lo largo de los encuentros con la profesora, fueron convirtiéndose en conversaciones - , observaciones del acompañamiento de la práctica de esa profesora, el diario de registros personales y grabaciones. Se constata la posibilidad y la importancia de ese abordaje de planificación en la Enseñanza Primaria, pues él dialoga con los niños, con las familias, con los profesores, con la escuela y con la legislación vigente. En ese abordaje, el principio de escuchar y de participar, entre los demás, nos muestra cuánto el profesor debe estar atento para aquello que los alumnos dicen o no dicen, pero intentan mostrarnos, y que es a partir de la escucha que se construye la planificación hacia el enfoque emergente. Este trabajo revela una posibilidad de romper con las prácticas de planificación que no dan sentido ni a los alumnos y tampoco a los profesores, y le permite al profesor otra constitución de docencia, conectada a la planificación y más significativa para él. Además de eso, destaca la importancia de la calificación profesional que fundamenta la práctica de planificación. La contribución de la Documentación Pedagógica, que forma parte de la práctica de la planificación del profesor, le permite la reflexión y la calificación de las acciones diarias que él realiza *con* y *para* los niños.

**Palabras clave:** Planificación Educativa. Planificación en el Enfoque Emergente. Primer año de la Enseñanza Primaria.



## RIASSUNTO

Questa Tesi comprende la tematica della pianificazione rivolta all'approccio emergente, proponendo come obiettivo della ricerca l'investigazione della pratica pedagogica dell'insegnante, individuando, nelle azioni realizzate nell'esercizio della propria docenza, la pianificazione in un approccio teorico emergente. La ricerca è stata realizzata con un'insegnante che lavora in una classe del 1° anno della Scuola Elementare di una Scuola Privata, nel Comune di Lajeado/RS. In questo contesto di investigazione, si è cercato l'avvicinamento in alcuni presupposti della metodologia della ricerca-azione con l'intenzione d'interagire con l'insegnante, che ha possibilitato conoscere e registrare quello che è stato osservato durante l'investigazione. Per la produzione dei dati, sono stati utilizzati, come strumenti di ricerca, interviste semi strutturate – che durante gli incontri con l'insegnante, sono diventate dialoghi. Osservazioni dell'accompagnamento della pratica di quest'insegnante, il diario d'itinerario ed incisioni. Constatasi la possibilità e l'importanza di quest'approccio di pianificazione nella Scuola Elementare siccome essa stabilisce dialoghi con i bambini, con le famiglie, con gli insegnanti, con la scuola e con la legislazione vigente. In quest'approccio, Il principio dell'ascoltare e della partecipazione, tra altri, ci mostra Il quanto l'insegnante debba essere attento per quello che gli alunni dicono o non dicono, ma dimostrano. Ed è dall'ascoltare che si costruisce la pianificazione nell'approccio emergente. Questo rivela la possibilità di rompere con le pratiche delle pianificazioni che non fanno senso né agli alunni, né agli insegnanti e permette all'insegnante un'altra costituzione della docenza, disassociata dalla pianificazione e più significativa per lui. Oltre a questo, viene evidenziata l'importanza della qualificazione del professionista che fonda la pratica della pianificazione. La contribuzione della Documentazione Pedagogica facendo parte della pratica di pianificazione dell'insegnante, gli permette la riflessione e la qualificazione delle azioni diarie che realizza con e per i bambini.

**Parole chiave:** Pianificazione Educazionale. Pianificazione nell'approccio emergente. Primo anno della Scuola Elementare.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2 - Cartaz de porta.....	58
Figura 3 - Crianças no momento do brinquedo livre. ....	60
Figura 4 - Crianças no momento da rodinha.....	61
Figura 5 - Crianças no momento das atividades dirigidas.....	64
Figura 6 - Crianças no momento da pracinha. ....	65
Figura 7 - Capa do livro “A centopéia que sonhava”.....	82
Figura 8 - Capa do livro “Saco de Brinquedos”. ....	85
Figura 9 - Recados enviados aos pais pela professora - A.....	87
Figura 10 - Recados enviados aos pais pela professora - B.....	87
Figura 11 - Capas dos livros citados acima.....	90
Figura 12 - Projeto Letras que contam Histórias.....	112
Figura 13 - Móbile das letras.....	121
Figura 14 - Capa dos livros. ....	122
Figura 15 - Jogo coletivo do alfabeto. ....	124
Figura 16 - Jogos Sonoros.....	127
Figura 17 - Escrita das crianças. ....	130
Figura 18 - Jogo bingo dos nomes.....	131
Figura 19 - Maleta das histórias. ....	133
Figura 20 - Móbile de embalagens com a escrita em Braille. ....	134
Figura 21 - Registro realizado pelas crianças no caderno.....	135
Figura 22 - Livro do Bernardo.....	142
Figura 23 - Capa do livro da Dona Baratinha.....	143
Figura 24 - Jogo dos chinelos. ....	144
Figura 25 – Relatório do jogo feito pelas crianças. ....	145
Figura 26 – Jogo do Supermercado.....	146
Figura 27 – Atividades realizadas no projeto Homem das cavernas.....	148
Figura 28 – Escrita espontânea das crianças.....	149
Figura 29 - Jogo matemático elaborado a partir do livro “A cesta da Dona Maricota” de Tatiana Belinky.....	149
Figura 30 – Desenho com pena molhada na tinta têmpera.....	150
Figura 31 – Poesia ofertada ao colega sobre o papel queimado. ....	152
Figura 32 – Rimas construídas pelas crianças. ....	154
Figura 33 - Capa do livro “O amigo da Bruxinha” e algumas de suas histórias.....	155
Figura 34 – Saco dos livros produzidos com as famílias e as crianças. ....	156
Figura 35 – Crianças contando as suas histórias para a turma. ....	156

Figura 36 – Teatro da Dona Baratinha. ....	159
Figura 37 – Mostra de trabalhos. ....	161
Figura 38 – Capa do livro “A caligrafia de Dona Sofia”, de André Neves. ....	162
Figura 39 – Jogo da trilha construído pelas crianças. ....	163
Figura 40 – Meninas da turma com as personagens da história: seu Ananias e a Dona Sofia. ....	164
Figura 41 – Crianças decorando o banco. ....	165
Figura 42 – Atividade da desidratação das folhas. ....	166
Figura 43 – Foto das Plantas baixa. ....	168
Figura 44 – Foto das Maquetes. ....	169
Figura 45 – Livro “Letras que contam histórias” produção das crianças. ....	170
Figura 46 – Trabalhos realizados pelas crianças durante o ano letivo. ....	173
Figura 47 – Desenho em conserva. ....	174
Figura 48 – Teia de projetos. ....	175
Figura 49 – Fotos do diário da professora. ....	178
Figura 50 – Fotos dos portfólios. ....	188
Figura 51 – Portfólio com a documentação das crianças. ....	192

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 CONSTRUINDO NOVOS E DESAFIADORES OLHARES.....</b>	<b>20</b>
<b>3 CAMINHOS QUE GERAM UMA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA .....</b>	<b>32</b>
3.1 Definindo a caminhada .....	32
3.1.1 Como se construiu o processo do encontro com a professora e a turma ..	36
3.2 Apresentando o contexto .....	44
3.2.1 O colégio.....	44
3.2.2 A professora .....	45
3.2.2.1 A vida profissional .....	47
3.2.2.2 A sua experiência de infância.....	49
3.3 Primeiras Impressões .....	50
3.3.1 A turma .....	51
3.3.2 Minha relação com as crianças .....	52
3.4 O Cotidiano da Turma.....	56
3.4.1 A sala de aula .....	56
3.4.2 A rotina .....	59
<b>4 ENTRECruzando AS MÚLTIPLAS DEMANDAS NO COTIDIANO ESCOLAR ....</b>	<b>68</b>
4.1 O 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos .....	68
4.2 Os Instrumentos Pedagógicos utilizados pela professora para planejar de modo emergente com as famílias, as crianças e a escola.....	78
4.2.1 Com as famílias .....	78
4.2.2 Com as crianças .....	81
4.2.3 Com a escola.....	91
<b>5 ORGANIZANDO, PLANEJANDO E DOCUMENTANDO AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA .....</b>	<b>98</b>
5.1 A organização do planejamento.....	98
5.2 A organização do processo de alfabetização das crianças.....	119
5.3 Os projetos desenvolvidos pela turma no ano de 2009 .....	139
5.4 As formas como a documentação é construída .....	176

<b>6 O DESEJO E A CORAGEM DE CONSTRUIR O NOVO: O PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>195</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>208</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>232</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado para o Diretor da Escola.....	232
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado para a Professora da Escola.....	233
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado para os Responsáveis pelas Crianças.....	234

## 1 INTRODUÇÃO

As razões que me levaram a produzir esta Tese de Doutorado partiram tanto da minha experiência profissional como professora das disciplinas metodológicas e das práticas de ensino do Curso de Pedagogia, como também da coordenação e atuação como docente em Cursos de Pós-Graduação no campo da formação continuada do professor, em nível de Especialização. Nessa trajetória, de quase 26 anos, refletia constantemente a respeito do meu trabalho, particularmente no que se refere à questão do planejamento na escola.

Inúmeras foram às vezes em que os alunos da graduação e da especialização me questionaram sobre a validade de estudar e realizar o planejamento das suas aulas uma vez que ele era previamente organizado, mas nem sempre colocado em prática na sua totalidade, sendo que ele não se encontrava aberto para o imprevisto, o inusitado e, na maior parte das vezes, distante das necessidades e dos interesses das crianças, os quais eram diferentes daquilo que havia sido programado inicialmente.

Essa proposta de planejamento não acolhia o imprevisto e o inusitado como algo que os instigasse, que os desafiasse a irem além daquilo que se encontrava prescrito, assim como não considerava, no momento de planejar, as diferentes manifestações das crianças, a abertura de um espaço para a participação e, desse modo, não fazia sentido para eles o que era planejado. Percebia que os alunos não compreendiam o processo do planejamento no seu todo, ficando, na maior parte das vezes, presos à questão de atender às demandas da burocracia institucional, esquecendo-se de que o ato de planejar envolve outros elementos além dos

apresentados, como a organização do seu pensamento e da sua ação, possibilitando-lhes refletir sobre o que e o como fazer; como ouvir as crianças muito mais do que falar; como aceitar a incerteza e o acaso como elementos essenciais do processo de conhecimento (RINALDI,1999); como valorizar o envolvimento e as trocas entre a equipe de professores oferecendo uns aos outros diferentes tipos de apoios; como relacionar os objetivos de longo prazo com o cotidiano da turma; como reconhecer a importância da observação e do registro constante, que permite ao professor rever experiências e refletir sobre tudo aquilo que viu e escutou em sala de aula, entre outros elementos.

Acredito que os questionamentos dos alunos deviam-se, também, ao fato de o planejamento tomar muito tempo devido ao preenchimento de um roteiro minucioso, pré-estabelecido, com objetivos, metodologia, recursos, técnicas, avaliação, entre outros aspectos e, para eles, seria mais fácil apresentarem apenas uma listagem das atividades.

As falas dos meus alunos desvelavam diferentes concepções a respeito do ato de planejar, concepções essas centradas em documentos oficiais; ou baseadas em aspectos de um desenvolvimento e de uma criança ideal; ou em listagens de atividades com o objetivo de ocupar a criança durante o tempo em que permanece na escola; ou, ainda, em conteúdos enfatizando a área cognitiva em detrimento das demais, vendo como o mais importante a quantidade de informações a serem transmitidas às crianças. Destacaria também a proposta baseada em datas comemorativas, que é demarcada pela fragmentação do conhecimento, que o massifica e o empobrece, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além do que lhe é apresentado (OSTETTO, 2002), entre outras.

Essas constantes manifestações de descrédito dos meus alunos em relação a essas concepções e às práticas de planejamento – em relação às quais muitas são as queixas e pouco se faz efetivamente para mudá-las – encontram-se tão cristalizadas em nós, professores, e na comunidade escolar como um todo, que muitas vezes, quando falamos em alternativas para a organização do planejamento, elas são desconsideradas, não vistas com bons olhos por aqueles que têm a responsabilidade pela educação das crianças – como os pais, os professores, a comunidade escolar – e até mesmo, muitas vezes, pelas próprias crianças,

dependendo do nível de ensino em que se encontram – porque não lhes foi possibilitado agirem de modo diferente do que aquele que a escola tecnoburocrata lhes impõe – pois não sabem como se portar num espaço de liberdade. É possível perceber que essas alternativas muitas vezes são vistas como “desestruturadoras” do processo de aprendizagem das crianças, sendo justificadas pelo fato de que as crianças tomarão conta do espaço pedagógico do professor – perdendo ele o seu domínio sobre o grupo – e farão apenas aquilo que lhes “interessa” – interesse visto aqui como passatempo, perda de oportunidades para aprender – em vez de serem vistas como alternativas norteadoras de um trabalho sério.

Assim, essas situações me levaram a buscar outras possibilidades de pensar o planejamento, as quais dessem sentido às práticas desses professores e pudessem mostrar-lhes que é possível fazer diferente, possibilidades essas que os desafiassem a romper com a concepção de planejamento tecnoburocrata, a qual destaco por ter sido a mais citada por eles em nossos encontros.

Nessa concepção - a tecnoburocrata – a figura do professor encontra-se em destaque. O bom professor é visto como um cumpridor das normas e dos regulamentos; é ele quem detém o saber que deve ser repassado aos alunos através de uma lista de conteúdos que devem ser vencidos em um determinado tempo e devolvidos a ele através de provas que medem as suas aprendizagens. Por isso, há um planejamento “engessado”, que garante o que foi prescrito. Ele deve respeitar a ordem estabelecida, definida por um currículo institucionalizado, não havendo espaço para a criatividade, para a inovação, para a reflexão, para a documentação, para olhar e escutar o que as crianças, as famílias e os contextos em que vivem têm a lhe dizer.

E nesse contexto, em que o professor é um simples executor, as especificidades de cada criança não são reconhecidas já que ela é vista como “matéria-prima a modelar e receptáculo vazio a preencher”<sup>1</sup>, e a escola torna-se um lugar vazio de significados, promovendo, assim, a conformidade e a passividade.

Essa concepção se volta quase exclusivamente à técnica no modo de ensinar como fazer o planejamento nos aspectos formais, centrada no como se ensina, e

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por FORMOSINHO e ARAÚJO, 2007.



não no como se aprende. Diria, ainda, que essa concepção mantém o professor preso à burocracia institucional, em que o sentido do planejamento recai sobre o preenchimento de formulários com a função de garantir a transmissão eficiente dessas informações às crianças. E, segundo meus alunos – como já havia falado anteriormente –, mesmo cumprindo as normas estabelecidas por essa abordagem de planejamento, na prática ele, na maior parte das vezes, não se efetivava, visto que os seus alunos não aceitavam mais passivamente as demandas trazidas a eles e a forma como o trabalho era conduzido em sala de aula. Desencadeava-se, assim, em meus alunos, uma repulsa pelo planejamento, um descrédito em relação a ele. Essa repulsa pelo planejamento, como me foi possível perceber em suas manifestações, decorria da falta de sentido que atribuíam à sua prática diária junto aos seus alunos, prática essa respaldada pela reprodução de conhecimento.

Ressalto, ainda, que essa abordagem de planejamento reprime as possibilidades das aprendizagens significativas, trabalhando a partir de resultados que visam a comportamentos imediatistas, previsíveis e monótonos, os quais acabam por consolidar a estagnação e o engessamento do caráter inovador de uma educação de qualidade.

Deste modo, para trabalhar com estes alunos em algo que pudesse dar sentido às suas práticas de planejamento, pensei ser necessário refletir sobre outras alternativas para pensar a temática do planejamento educacional. Para abrir novos caminhos, é que comecei a estudar experiências que me auxiliassem na caminhada junto aos meus alunos. Além das bibliografias brasileiras, como Madalena Freire (1983), Paulo Freire (1967, 1981), Cecília Warschauer (1993, 2001), Maria Carmen Barbosa (2001, 2006, 2008), Maria da Graça Horn (2001, 2004, 2008), Gabriel Junqueira Filho (1998, 2001, 2006, 2007), Luciana Ostetto (1992, 2000, 2001, 2002, 2004, 2008) – bibliografias essas que já vinham sinalizando experiências voltadas ao planejamento emergente e que fizeram história mudando os rumos da Educação Infantil no Brasil -, conheci, entre outras, as que apresentavam a abordagem de planejamento italiana, voltada à Educação Infantil, descrita por autores italianos, americanos e espanhóis, como Rabitti (1999), Gandini (1999, 2002), Rinaldi (1995, 1999, 2002, 2009), Mazzoli (2005), Malaguzzi (1995, 1999), Fortunati (2009), Forman (1999), Wien (2001, 2008), Edwards (1999, 2002), Hoyuelos (2004), entre outros.

A leitura desses teóricos, aliada ao contato direto com os referenciais italianos em 2008, durante uma viagem de estudos às escolas de Reggio Emilia/Itália, permitiram-me constatar que, nesta proposta, o planejamento – ora denominado de emergente, flexível, em ação – fundamentado na escuta e na participação das crianças e das famílias, nos interesses e necessidades das crianças, nos instrumentos pedagógicos utilizados pelo professor, sendo acompanhado pela documentação pedagógica, parecia muito interessante para dar outra forma e sentido à organização na prática de planejamento dos professores.

Porém, a apresentação deste referencial teórico sempre era problematizada pelos meus alunos, que diziam que esta perspectiva de planejamento somente era possível porque era feita em outras realidades educacionais, em escolas com funcionamento diferente e especialmente na Educação Infantil, compreendida por muitos deles como um espaço mais livre e aberto a práticas diferenciadas, onde os conteúdos parecem ser mais flexíveis, não havendo compromisso com a promoção da criança.

O conhecimento dessa abordagem de planejamento, juntamente com as minhas inquietações como professora formadora de docentes, que pretendia aproximar seus alunos de uma prática de planejamento que fizesse sentido para eles na realização da sua prática docente, me instigaram a querer conhecer a possibilidade de uma experiência semelhante na realidade educacional brasileira. Assim, senti-me desafiada a compreender como esse tipo de planejamento poderia ser realizado em escolas brasileiras de Ensino Fundamental, uma vez que esta abordagem de planejamento teve a sua origem na Educação Infantil.

Dessa forma, embasada no desejo de querer aprender e de verificar como essa prática de planejamento pode ser possível no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos é que apresento o **problema da investigação**:

Como os princípios apresentados pela abordagem do planejamento no enfoque emergente propostos para a Educação Infantil se evidenciam na organização da prática pedagógica cotidiana de uma professora do 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos de duração?

Assim, constitui o **objetivo central** desta pesquisa:

Investigar, relatar e analisar a prática pedagógica de uma professora – através de observações e de entrevistas –, discriminando nas ações realizadas no exercício da sua docência o modo como ela organiza o planejamento a partir de uma perspectiva teórica emergente, verificando, assim, como os princípios desta abordagem podem ser efetivados em outros níveis de educação.

Tal questionamento me levou a uma série de indagações, algumas das quais nortearam minha investigação, permitindo-me chegar ao término deste estudo. Dentre elas, destaco:

- Como a professora contempla no seu planejamento os interesses e as necessidades das crianças, as demandas das famílias e a programação da escola?
- Quais os instrumentos pedagógicos utilizados pela professora em seu cotidiano para envolver os pais, a escola e as crianças na prática de planejamento?
- Como a professora apreende, registra e organiza o cotidiano, no planejamento das suas práticas diárias com seus alunos?
- Que contribuições essa abordagem de planejamento nos traz para o trabalho junto às crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos?

Assim, pensando em como buscar essas informações, procurando modos de operacionalizar a investigação, lembrei-me, então, de uma professora, Luciane Abreu, que já havia sido minha aluna em duas oportunidades – na graduação e na especialização –, quando me foi possível identificar em sua fala muitas dessas ideias, uma vez que buscava sempre inovar ampliando seus referenciais teóricos e realizando práticas diferenciadas. Esta professora é reconhecida na comunidade escolar de Lajeado/RS por desenvolver uma proposta de trabalho de grande qualidade. Especialmente sua escuta das crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental e a participação das mesmas no planejamento pareciam ser promissoras para alguém, como eu, que queria observar a possibilidade concreta e as formas como a professora operacionalizava sua ação de planejamento. Senti-me, então, instigada a conhecer o seu trabalho.

Na aproximação com a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (1988, 2002, 2004) encontrei a possibilidade de discutir com a professora e de conhecer e

acompanhar, durante um semestre, sua prática pedagógica no que diz respeito ao modo como ela contempla no seu planejamento os princípios teóricos que fundamentam o planejamento no enfoque emergente, para que pudesse aprender com ela.

Assim, apresento minha **tese**:

A abordagem do planejamento no enfoque emergente elaborado inicialmente para a Educação Infantil pode ser utilizado por professores que atuam na Educação Básica com o 1º Ano do Ensino Fundamental, adequando os princípios dessa abordagem a essa nova realidade.

A Tese está organizada em capítulos, assim distribuídos: no capítulo 1, **Introdução**, apresento as ideias centrais deste trabalho e a justificativa para a escolha do tema em estudo.

No capítulo 2, **Construindo novos e desafiadores olhares**, apresento os conceitos que fundamentaram a Tese e caracterizam a abordagem de planejamento voltada ao enfoque emergente.

No capítulo 3, **Caminhos que geram uma trajetória Investigativa**, apresento, na seção 3.1, **Definindo a Caminhada**, a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho. Na seção 3.2, **Apresentando o contexto**, a escola e a professora. Na seção 3.3, **Primeiras impressões**, apresento a turma e a minha relação com as crianças. Na seção 3.4, **O cotidiano da turma**, a sala de aula em que a professora pesquisada desenvolve a sua prática pedagógica e o modo como organiza a sua jornada de trabalho junto às crianças.

No capítulo 4, **Entrecruzando as múltiplas demandas no cotidiano escolar**, apresento, na seção 4.1, **O 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**, as orientações propostas pelas Leis nº 11.114/2005 e 11.274 4/2006 e, na seção 4.2, **Os Instrumentos Pedagógicos utilizados pela professora para planejar de modo emergente com as famílias, as crianças e a escola**, as estratégias e os materiais utilizados pela professora para contemplar as demandas das famílias, os interesses e as necessidades das crianças e a programação da escola, na sua prática de planejamento.

O capítulo 5, **Organizando, planejando e documentando as práticas de sala de aula**, encontra-se dividido em cinco seções, para melhor explicá-lo: **A organização do planejamento, A organização do processo de alfabetização das crianças, Os projetos desenvolvidos pela turma no ano de 2009 e As formas como a documentação é construída.**

No capítulo 6, **O desejo e a coragem de construir o novo: o princípio da formação profissional**, apresento o papel desempenhado pela professora deste estudo no que diz respeito à constituição da sua docência.

E, no capítulo 7, **Considerações finais**, apresento as minhas conclusões a respeito das contribuições deste trabalho para a área do planejamento.

## **2 CONSTRUINDO NOVOS E DESAFIADORES OLHARES**

Posso dizer que, ao longo desses 26 anos de magistério, muitas foram as propostas de planejamento que me acompanharam. Na década de 80, com a queda da ditadura militar, diferentes concepções de planejamento foram sendo experienciadas no Sistema Educacional Brasileiro, voltadas a discussões a respeito das políticas da democratização e de participação, ampliando a possibilidade de pensarmos em outro tipo de planejamento, distante daquele das décadas de 60 e 70, dominado pela visão normativa de planejamento. As concepções até então cristalizadas cedem lugar a outras, que vão ao encontro de uma concepção que defende princípios democráticos, cuja característica principal é a participação de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios da escola. Inspiradas na cooperação recíproca entre os sujeitos, que origina um trabalho cooperativo entre os envolvidos com o processo escolar, trazem-nos a ideia de planejamento como processo, baseado no conhecimento da realidade a partir da ação e da reflexão, destacando, nesse sentido, a tomada coletiva de decisões.

Ressalto que essa concepção de planejamento voltada ao enfoque participativo visa não só a democratizar as decisões, mas fundamentalmente a estabelecer o que é prioritário para as pessoas envolvidas no processo, além de constituir-se em um ato de cidadania, à medida que esse processo possibilita pensar na concepção de educação com a qual a escola deseja trabalhar. Dessa forma, quem define o que fazer, como fazer, quando fazer e por que fazer são os sujeitos que participam do processo de planejamento, e não mais as diretrizes impostas pela política e pelo sistema econômico vigente.

Acredito que essas ideias que surgem a partir da década de 80, de pensar de um outro modo o planejamento, tenham causado um mal-estar docente, uma vez que os professores estavam acostumados a seguir normalmente um roteiro pré-estabelecido que lhes dava segurança no como prosseguir, mas que nem sempre, como já havia mencionado na introdução, se efetivava em sua totalidade, na prática. E essa nova concepção de planejamento os faz pensar em outras possibilidades visto que passam a perceber que o foco do seu trabalho não se encontra mais voltado ao como ensinar, e sim ao como aprender.

Acredito também que as novas possibilidades que foram se apresentando, acabavam por deixar os professores inseguros, pois estes não encontravam mais o modo do “como fazer”, questionando-se em relação a não saberem como fazer para possibilitar às crianças espaços de participação ou de que modo trabalhar com as crianças dentro de um espaço em que elas poderiam ser ouvidas, sem que as mesmas se dispersassem daquilo que havia sido proposto. Ou, entre tantos outros questionamentos, como levar em consideração aquilo que elas nos trazem? E, diante disso, muitos de nós, professores, até hoje muitas vezes sem termos na escola uma proposta de gestão escolar que nos apoie em nossas investidas, acabamos por fazer aquilo que nos dá mais segurança, mas que nem sempre nos possibilita uma docência significativa. Como podemos ver, apesar das mudanças no cenário econômico, político, social, educacional, as quais nos permitem escolher diferentes concepções de planejamento, ainda nos encontramos distantes de conseguirmos implementar nas escolas de Ensino Fundamental uma nova possibilidade.

Diante do exposto, certifico-me de que “olhar” as questões que envolvem o planejamento *para e com* as crianças, em especial para o 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, é aventurar-se no recente universo infantil; primeiro, pelo caráter, mais recente ainda, da intenção pedagógica nessa etapa de/do ensino; segundo, pelo fato de que planejar é um caminho indefinido, que se define ao caminhar. Assim, por si só, a questão do planejamento no 1º Ano é um desafio que precisa ser contemplado com “olhares” plenos de seriedade e comprometimento que transitem da prática à teoria e vice-versa.

Nesse sentido, Ostetto (2000) corrobora, dizendo:

(...) as instituições educativas, têm responsabilidade com as crianças pequenas, com seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade. Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento (p. 175).

Esta intencionalidade marcada pelo planejamento não pode ficar só no desejo, ou melhor, só na imaginação, na concepção. A intencionalidade traduz-se no traçar, no programar, no documentar a realização do trabalho. Ela deve ser assumida no cotidiano como um processo de reflexão, é uma atitude que envolve todas as ações e situações do professor no cotidiano do seu trabalho pedagógico (FUSARI, s./d.). Saliento, ainda, que essa intencionalidade demanda comprometimento, competência e qualificação deste profissional que atua junto às crianças.

Quando me refiro à intencionalidade marcada pela concepção, é porque quando falamos em planejamento, devemos inicialmente pensar nas concepções teóricas que embasam as práticas dos professores e que, conseqüentemente, nos levam a ver o modo como esse professor negocia e contempla os interesses e as necessidades das crianças, as demandas das famílias, a programação da escola em que se encontra inserido; quais os instrumentos pedagógicos que ele se utiliza para isso; como ele organiza e documenta o seu dia a dia de sala de aula, bem como a sua atuação profissional frente a todos esses aspectos.

O Planejamento no Enfoque Emergente é utilizado inicialmente pelos teóricos italianos do campo da Educação Infantil, que, em especial, acompanhar-me-ão ao longo deste estudo - entre eles destaco Rinaldi (1995, 1999, 2002, 2009), Rabitti (1999), Gandini e Goldhaber (1999, 2002), Mazzoli (2005), Malaguzzi (1995, 1999), Fortunati (2009), entre outros, brasileiros, espanhóis e americanos, como já havia explicitado no capítulo da introdução desta Tese, uma vez que compactuo com as suas ideias em relação a essa abordagem do planejamento. Destaco, aqui, que os teóricos que não falam de modo direto sobre o que é e como se faz planejamento nessa abordagem, falam das características e dos princípios que fundamentam este tipo de planejamento. Assim, partindo da leitura desses teóricos, apresentarei o que caracteriza essa abordagem do Planejamento Emergente, entrecruzando-a com os conceitos que nortearão este estudo e os princípios que o fundamentam, princípios esses que foram inicialmente propostos para o Projeto Educativo das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália. Gostaria de explicitar que as expressões



Projeto Educativo, Proposta Pedagógica e Projeto Pedagógico encontram-se, neste estudo, fundamentadas na perspectiva teórica de Bossle (2008) que as considera como sendo “a elaboração da intencionalidade educativa da Instituição ou Escola. São instrumentos teórico-metodológicos de possibilidades na caminhada de construção do cotidiano escolar” (p. 48).

Rinaldi (1999), referindo-se ao que seja o planejamento na abordagem no enfoque emergente, entende que

é um método de trabalho no qual os professores apresentam objetivos educacionais gerais, mas não formulam objetivos específicos para cada projeto ou atividade de antemão. Em vez disso, formulam hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base em seu conhecimento das crianças e das experiências anteriores. Juntamente com essas hipóteses, formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à baila à medida que o trabalho avança (p. 113).

Esse tipo de planejamento é realizado em termos de projetos a serem empreendidos com o grupo ou grupos de crianças; os projetos são considerados como sendo as ações que orientam o olhar da criança, suas mãos, seus gestos, seu andar, na perspectiva de educá-la menos, para que assim, possa construir mais (GALLARDINI, 1996).

O Enfoque Emergente é assim denominado pelo fato de que tudo aquilo que vai ser desenvolvido *para e com* as crianças emerge do seu cotidiano; por isso, o professor busca o reconhecimento dos temas a serem tratados através da *escuta*, dos movimentos realizados pelas crianças, dos seus interesses e necessidades. Partindo do que captura dessa escuta, encaminha, em conjunto com as crianças, “um mergulho” em um determinado assunto, constituindo-se, assim, um projeto.

Quando Rinaldi (1999) expõe a ideia de que esse tipo de planejamento leva em consideração aquilo que emerge do cotidiano das crianças, independentemente do momento em que as mesmas se encontram, e também considera aquilo que os professores trazem a baila à medida que o trabalho avança e que, segundo eles, é também importante, me volto ao que Junqueira Filho (2006) afirma quando se refere aos dois momentos do planejamento: a parte cheia e a parte vazia. A parte cheia corresponde ao que é produzido por meio das crenças e escolhas da professora para seus alunos:

Cheia de professora pelas primeiras escolhas feitas por ela para receber as crianças e continuarem a dialogar e produzir a história daquele grupo, sob sua coordenação e responsabilidade. Continuarem - e não começarem - porque o diálogo e a produção da história daquele grupo já começou nos diálogos da professora com suas histórias de professora, consigo mesma; diálogos estes que vão elaborar e indicar suas primeiras crenças e escolhas primordiais, ou seja, a parte cheia do planejamento, por meio da qual ela vai se apresentar e receber as crianças (p. 21-22).

A parte vazia, segundo ele, é aquela que vai sendo preenchida em conjunto com as crianças, ao longo do ano letivo:

(...) a partir das interações das crianças junto aos conteúdos-linguagens da parte cheia – esboçada pela professora – e das leituras-articulações-intervenções feitas pela professora – leituras diagnósticas, de produção de sentido, produzidas pela professora e gerando intervenções da professora – , a partir das pistas que vai identificando e significando sobre os funcionamentos, realizações e produções das crianças, no dia-a-dia do trabalho junto ao grupo (p. 23).

Nessa abordagem de planejamento, as crianças são vistas como competentes e capazes, como sujeitos únicos, com direitos, participando ativamente das propostas pedagógicas que vão se apresentando no dia a dia em sala de aula. Nela, o espaço para o inesperado é possível e reconhecido, fazendo com que o conhecimento proceda de uma construção pessoal e social e num contexto social e cultural envolvente (RABITTI, 1999; GANDINI, 1999, 2002; RINALDI 1995,1999, 2002, 2009).

Nesse contexto, “educadores e pais surgem como fonte de pesquisa a quem as crianças podem recorrer, ajudando-as a levantar questões e a encontrar respostas adequadas e satisfatórias aos problemas com que se vão deparando” (LINO apud FORMOSINHO, 1996, p. 121).

Diante do que foi exposto, apresento os princípios que fundamentam esta abordagem de planejamento, os quais serão apresentados neste estudo ao longo das análises realizadas.

**1. A criança é protagonista ativa de seu processo de crescimento:** é ela dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social.

**2. A criança possui cem linguagens:** cem modos de pensar, de exprimir, de compreender e de encontrar o outro. A criança é desafiada a explorar seu ambiente, que deve ser rico em possibilidades, onde lhe é possível expressar-se através de todas as suas linguagens. Linguagens estas como o desenho, a pintura, as palavras, os movimentos, as montagens, as dramatizações, as colagens, a escultura, a música, entre tantas outras.

**3. A participação:** é um valor e uma estratégia que gera e alimenta sentimentos, uma cultura de solidariedade, de responsabilidade e de inclusão; produz trocas e uma nova cultura.

**4. A escuta:** nesse referencial, “as vozes das crianças são escutadas e inseridas no cotidiano escolar, trazendo sua peculiar forma de ver, compreender e vivenciar a realidade” (TROIS, 2009, p. 9). O professor se faz “presente sem ser intruso” (RINALDI, 1999, p. 117), observando constantemente tudo o que as crianças dizem e fazem e também o que elas não dizem e não fazem. Quando falo em escuta do professor, refiro-me a um processo que vai além da audição, incluindo o ver, o sentir, o perceber e o refletir, envolvendo todos os sentidos. Nessa abordagem de planejamento, a escuta é vista como um processo permanente, que alimenta a reflexão, o acolhimento e a abertura ao outro, condição indispensável ao diálogo e à troca, a buscar um trabalho fundamentado nos interesses e nas necessidades das crianças, nas demandas da família e na programação da escola. Ressalto aqui que os interesses e as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo do planejamento são considerados como o norte desse princípio, ou, como diriam os teóricos estudados, poderíamos considerá-los como mais um dos princípios.

Quando falo em uma escuta sobre as necessidades e os interesses das crianças, das demandas das famílias e da programação da escola, acredito ser importante apresentar os significados atribuídos, neste estudo, a esses conceitos. Conforme Rodrigues e Esteves (1993), a palavra “necessidade” é polissêmica, marcada pela ambiguidade. Por esse motivo, procurei utilizar um dos conceitos apresentados por eles, que é o das “necessidades fundamentais”. Para eles, “as necessidades fundamentais são as necessidades que garantem sobrevivência, bem-estar e o desenvolvimento do ser humano, tais como: as necessidades fisiológicas,

de segurança, de pertença, de estima, de realização pessoal, de conhecimentos” (p. 13-14).

As ideias de Zabalza (1998) também se identificam com o estudo. Para esse estudioso, uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato” (p. 62). Desse modo, a diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado, dentre outros fatores, determina a necessidade.

Para o conceito de interesses, fundamento-me nas ideias de Dewey (1940). Acredito que o que faz a ligação entre a criança e o que ela vai aprender são os interesses. Como a criança tem interesses, ela vai se esforçar para conseguir o objeto desse seu interesse, já que esses são sinais e sintomas da capacidade em crescimento; são atividades latentes dentro de cada indivíduo, e que buscam atingir um determinado fim.

Como para Dewey a educação é crescimento, as vivências da criança devem ser entendidas como tendências para esse crescimento (ROCHA, 2006). Nesse aspecto, saliento a importância do olhar atento do professor para distinguir os interesses efêmeros daqueles que realmente denotam capacidades e potencialidades das crianças, como também a importância de o professor organizar *para e com* as crianças um espaço propulsor de desafios que promova as condições para que “o interesse surja naturalmente” (DEWEY, 1978, p. 113).

**5. A aprendizagem como processo de construção subjetiva e grupal:** privilegia a investigação, o confronto e a troca, bem como a dimensão lúdica, estética, emocional, relacional e espiritual. Propõe a centralidade na motivação e no prazer de aprender.

**6. A investigação:** dimensão essencial na vida das crianças e adultos. É uma prática cotidiana, uma atitude existencial e ética, necessária à interpretação da complexidade do mundo, dos fenômenos, dos sistemas de convivência. É um potente instrumento de renovação e educação que se torna visível através da documentação.

**7. A documentação:** dá visibilidade ao processo de aprendizagem subjetiva e do grupo, das crianças e dos adultos. A expressão Documentação fundamenta e demarca o processo de planejamento no enfoque emergente. Ela é vista como a memória, tanto individual como coletiva, de uma experiência. Ela é considerada como um processo de visualização construído coletivamente, em que crianças, famílias e professores significam a realidade.

Ela envolve os registros das experiências vividas, tanto individuais como coletivas, como os fatos ocorridos, as atividades realizadas, as vozes manifestadas no cotidiano da turma, possibilitando ao professor a reflexão sobre os acontecimentos e a organização do que está por ser feito. Nesse sentido, essa busca pela informação, a reflexão realizada sobre os acontecimentos e a organização do que está por vir a partir do que foi refletido, pode ser entendida, também, conforme Malaguzzi, como sendo sinônimo de investigação. Desse modo, o Registro será entendido como uma parte que compõe a Documentação Pedagógica. Ele faz parte dela, mas não a constitui. O Registro é um recurso que auxilia a memória, possibilita retomar e rever os fatos ocorridos, além de “no contexto da Documentação Pedagógica, propiciar elementos para o professor repensar suas realizações junto aos alunos” (MENDONÇA, 2009, p. 67).

**8. Progettazione:** na tradução, significa planejamento. É um tipo de planejamento que se encontra voltado ao enfoque emergente. É ele que dá forma à ação educativa, à didática, ao ambiente, à participação e à formação pessoal. Não é um programa pré-definido. É uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com o processo de aprendizagem das crianças e adultos; aceita a dúvida, a incerteza e o erro como recursos importantes de aprendizagem. Ele é pensado a partir do que emerge do cotidiano das crianças, construindo-se no processo de cada atividade ou projeto de trabalho, e, por isso, também considerado como flexível, em ação, porque pode ir se ajustando constantemente pelo diálogo entre as crianças e os professores, de acordo com os interesses e as necessidades das crianças que vão se apresentando ao longo dos projetos. Realiza-se através da observação, da documentação e da interpretação, através de uma estreita sinergia entre a organização do trabalho e a investigação educativa.

A fim de tornar mais claras neste estudo as expressões sobre Plano Diário e Planejamento, embasada nas ideias de Bossle (2008), entendo Plano Diário como sendo um elemento de comunicação entre o planejamento e o cotidiano escolar. Ele será visto como registro. Já o Planejamento, por sua vez, caracterizar-se-á como processo de construção e reconstrução da prática pedagógica e, embasado nos registros, possibilitará ao professor a reflexão sobre a prática pedagógica, sendo, portanto, planejamento e plano orientadores dessa prática.

Rinaldi (1998), referindo-se ao *progettazione*, ressalta que ele é também elaborado pelos professores de acordo com o que pensam que poderá contribuir para o crescimento das crianças, não ficando somente com os dados extraídos das observações que realizam sobre as ideias e os interesses delas.

**9. Organização:** a organização do trabalho (dos materiais pedagógicos e das estratégias utilizadas), do espaço e do tempo da criança e do adulto faz parte da estrutura e valoriza as escolhas do projeto educativo. Ela constrói uma rede de escolhas e de responsabilidades compartilhadas em nível administrativo, político e pedagógico, as quais buscam garantir identidade, estabilidade e segurança às crianças e aos serviços educativos, colocando nela – estrutura – a sua potencialidade, qualidade e determinação.

Enfatizo aqui que o Planejamento no Enfoque Emergente ressalta a importância da preparação e da organização do espaço no qual as crianças se encontram inseridas, espaço esse que deve ser desafiador e estimulante, devendo ser planejado e preparado para possibilitar o desenvolvimento do pensar da criança, das situações e das ocasiões para a sua aprendizagem e, por isso, a organização dos materiais pedagógicos que são oportunizados à criança, assim como, as estratégias utilizadas pelo professor, são também de suma importância.

**10. Ambiente, espaço e relação:** o espaço interno e o externo da escola são pensados e organizados de forma integrada, favorecendo a interação, a autonomia, a exploração, a curiosidade e a comunicação. Apresenta-se como um lugar de convivência e de investigação para as crianças e os adultos. O ambiente interage, modifica-se e toma forma em relação ao projeto e às experiências de aprendizagem

das crianças e dos adultos, em um constante diálogo entre a arquitetura e a pedagogia.

**11. Formação profissional:** caracteriza-se como um processo de construção consciente do significado da educação, que qualifica o projeto educativo e as competências individuais e coletivas. Prioriza a ação cotidiana através da prática da reflexão sobre a documentação e a observação. É concebido como um laço entre a experiência em sala de aula e as fontes externas de apoio.

Além disso, esse referencial teórico pauta-se na concepção de professor como alguém que possui atitudes de inovação e de investigação, com disposição para ultrapassar os estereótipos implicados na trajetória da sua profissão ao longo desses anos (SHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; PAIGE-SMITH e CRAFT, 2010; TARDIF, 2005).

**12. Avaliação:** processo que visa a uma contínua construção de sentido e valor; é um processo estruturante da experiência educativa e de gestão. Destaca-se nesse princípio a totalidade dos aspectos da vida escolar, como a aprendizagem das crianças, dos profissionais, e a organização e a qualidade dos serviços.

Como acabamos de verificar e embasando-nos nas leituras realizadas a respeito destes princípios, essa abordagem do planejamento, conforme Wien (2001), caracteriza-se pelo trabalho a partir de valores, ideias e práticas.

Entre esses valores, está a importância do **relacionamento**, que envolve a construção das relações entre as pessoas, o respeito pelo outro; a **reciprocidade**, que se refere aos espaços de participação, onde todos possam ser incluídos e onde cada um tenha o direito de se manifestar; a **colaboração**, que enfatiza o trabalho coletivo, a participação integrada e responsável dos cidadãos.

Entre as ideias, estão as **metáforas orgânicas**, em que se concebe a escola como um sistema interligado de vida, que requer manutenção, nutrição, espaços para mover-se, crescer; é a casa do pulsar da vida (MALAGUZZI, 1998). Em as **Crianças como cidadãos** enfatiza-se o direito da criança em participar na sociedade, sendo respeitado o seu nível de desenvolvimento. E em as **Crianças como produtoras de cultura** vê-se as crianças não apenas como consumidoras de

cultura, mas como participantes, contribuindo para a sociedade, deixando nela as suas marcas.

Estão também práticas, como **o ambiente como um terceiro educador**, em que o espaço e os objetos que nele se encontram convidam as crianças para as aprendizagens, sem a necessidade da intervenção do professor. A **documentação pedagógica**, como uma possibilidade de investigação – o aprofundamento deste tema será exposto no capítulo 5, seção 5.4 deste estudo –, é considerada como uma “metodologia de pesquisa” utilizada pelo professor para investigar o seu fazer e o das crianças, assim como uma metodologia utilizada por ele para a organização do planejamento, em que o conteúdo surge através do estudo da documentação pedagógica (WIEN, 2001). Além disso, cita-se o trabalho a partir das **cem linguagens**, dos diferentes modos de expressão da criança.

Giacopini (2006) acrescenta:

a Teoria das Cem Linguagens nasce da Pedagogia da Escuta, que lançou uma luz sobre as linguagens dos pequenos. Eles aprendem por meio dos cinco sentidos e de todos os instrumentos possíveis – o corpo, a palavra, o pensamento. Tudo isso opera de forma entrelaçada no processo de construir a identidade e o conhecimento e de interpretar o que está em volta (p. 1).

O **Progettazione**, considerado como uma estratégia de pensamento e de ação, dá forma à prática pedagógica do professor.

No que se refere à Prática Pedagógica, a mesma será vista como a expressão das ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Considero “ações” no sentido de que foram planejadas, pensadas, com o intuito de possibilitar a transformação daqueles que se encontram inseridos no cotidiano deste cenário. A Prática Pedagógica será percebida como o fio condutor desse cotidiano, que envolve, neste estudo, as rotinas e os momentos que compõem o fazer diário da professora (BOSSLE, 2008).

Entretanto, para falar em Prática Pedagógica, faz-se necessário levar em consideração as questões que compõem essa prática; no caso deste estudo, levou-se em consideração o planejamento do professor, aspecto que sempre me chamou a atenção quando do meu trabalho nos cursos de Licenciatura e Especialização.



Diante do que foi apresentado, gostaria de ressaltar que a prática pedagógica da professora deste estudo parte da proposta de uma escola que possui um currículo institucionalizado – onde se encontram descritos objetivos e conteúdos a serem trabalhados nesse 1º Ano – para uma abordagem de planejamento voltada ao Enfoque Emergente, em construção, em processo, no qual lhe é possível trabalhar junto às crianças com diferentes possibilidades.

Assim, este capítulo foi construído com o objetivo de apresentar os conceitos que norteiam esta investigação, bem como para compreendermos o que significa dizer que o planejamento da professora Luciane se volta para uma perspectiva teórica Emergente.

## 3 CAMINHOS QUE GERAM UMA TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

### 3.1 Definindo a caminhada

Para desenvolver esta pesquisa, muitas foram as interrogações em relação à melhor metodologia a ser utilizada para a compreensão do fenômeno a ser estudado. Confesso que sempre tive preferência pelas pesquisas qualitativas, nas quais o contato direto do pesquisador com a situação a ser investigada é fator determinante para a coleta das informações.

Bogdan e Biklen afirmam que

a pesquisa qualitativa envolve a detenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (1994, p. 13).

Essa abordagem de pesquisa possibilita ao investigador a descrição do fenômeno tal como ele se apresenta em toda a sua complexidade e em seu contexto natural. Dessa forma, o investigador se constitui no principal instrumento de geração de informações, pois a imersão no contexto particular dos sujeitos permite a compreensão do que as pessoas fazem em seu ambiente habitual. Neste estudo, trata-se do acompanhamento da prática pedagógica de uma professora – que atua no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos – no que diz respeito à organização de um planejamento que se volta aos princípios apresentados pela abordagem no enfoque emergente.

Constitui, pois, o objetivo desta pesquisa investigar, analisar e relatar a prática pedagógica de uma professora – através de observações e de entrevistas –,

discriminando nas ações realizadas no exercício da sua docência o modo como ela organiza o planejamento numa perspectiva teórica emergente, verificando assim como os princípios desta abordagem podem ser efetivados em diferentes níveis de ensino.

Como a abordagem de pesquisa se encontra voltada para a prática pedagógica de uma professora, em especial no que diz respeito à organização do seu planejamento, uma aproximação com a metodologia da pesquisa-ação pareceu ser a mais adequada para o desenvolvimento deste estudo, pois me permitiria participar de modo direto da ação que ocorre nesse contexto. Digo uma aproximação, uma vez que o trabalho não segue em sua totalidade os pressupostos da pesquisa-ação. Nesta investigação, Thiollent (1988, 2002, 2004) e Barbier (1993, 2007) foram os autores de referência para o desenvolvimento da metodologia da pesquisa.

Segundo Thiollent (2004),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 14).

Quando Thiollent (2004) esclarece que a pesquisa está voltada para uma ação ou resolução de um problema coletivo, destaco aqui que este estudo está voltado a uma ação, ao acompanhamento da prática pedagógica de uma professora, discriminando as ações realizadas no exercício da sua docência no que diz respeito ao planejamento, e não a um problema coletivo, embora a sociedade reconheça nos dias de hoje a relevância dos estudos relativos à área do planejamento como possibilitador de uma docência mais significativa tanto para o professor como para o aluno, já que, conforme mencionado na introdução deste trabalho, os professores dizem apresentar dificuldades no momento de planejar, não reconhecendo muitas vezes o sentido desta prática no seu fazer diário junto aos seus alunos.

Quanto aos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação, é importante ressaltar que eles me permitiram conhecer e registrar o que foi observado ao longo da investigação, fazendo com que eu refletisse sobre e compreendesse o modo como os princípios dessa abordagem de planejamento podem ser efetivados em

outro nível da educação. Para a professora, de modo mais direto, como participante, permitiram refletir e compreender com maior profundidade a sua prática de planejamento.

A minha participação como pesquisadora através da aproximação com a metodologia adotada me possibilitou desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados: quando acompanhei as atividades desenvolvidas com a turma de alunos através da observação participante e da descrição dos acontecimentos; quando realizei entrevistas com a professora, não apenas perguntando, mas discutindo com ela as situações de aprendizagem; e quando me foi possível sugerir propostas de ação para o desenvolvimento da sua prática.

Em geral a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável “quando os investigadores querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas têm algo a dizer e a fazer” (THIOLLENT, 2002, p. 16).

Nesse sentido, verifiquei que a pesquisa-ação oportunizou, por meio da reflexão crítica, o movimento que Schön (1995) denomina como reflexão-na-ação, movimento em que os professores aprendem a partir da análise e da interpretação do seu próprio trabalho junto aos alunos. Posso dizer também que a minha *implicação*<sup>2</sup> com a investigação se deu através da minha presença constante junto à professora e à turma.

Uma questão importante que deve ser lembrada é a postura do pesquisador frente à pesquisa-ação, a qual deve ser de ativa participação e exige do pesquisador, para com as pessoas da situação pesquisada, uma estrutura de relação participativa e democrática. A participação dos pesquisadores, porém, não deve chegar a substituir a atividade própria dos grupos e suas iniciativas. Por isso, para a minha pesquisa, inspirei-me em alguns pressupostos reforçados por Thiollent (1988, p. 16). Entre eles, destaco os seguintes:

- Deve haver uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada;

---

<sup>2</sup> Conceito utilizado por Barbier (2007) no sentido de reconhecer que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa.

- Há, durante o processo de investigação, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento do pesquisador e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Esta pesquisa-ação balizou-se pela concepção da participação e da ação efetiva do pesquisado, sendo privilegiados os aspectos individuais, tais como opiniões, atitudes, motivações e comportamentos. Como vimos, na pesquisa-ação há objetivos claros e práticos na proposição de soluções de problemas, de situações do cotidiano que, muitas vezes, não nos possibilitam enxergar e desbravar novos caminhos de práticas diárias de ações *com* as crianças e os professores, e acabamos realizando ações *para* ambos. Desse modo, cumpre salientar que tentei fazer uma aproximação com alguns dos pressupostos dessa metodologia. E, como pesquisadora, desempenhei junto à professora o papel de auxiliar/ de assessora<sup>3</sup> na busca de dados.

Quanto aos participantes da investigação, a pesquisa foi realizada com uma professora que trabalha com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos de uma escola da rede privada de ensino, situada no município de Lajeado/RS. A escolha da escola e da turma foi intencional, porque desejava investigar, relatar e analisar a prática pedagógica no que diz respeito à organização do planejamento dessa professora, considerada, na comunidade escolar, como alguém que realizava um trabalho de destaque. Além disso, porque já conhecia em parte a sua proposta de trabalho e sabia que ela vinha ao encontro de um modo de planejar que valorizava a escuta das crianças, que realizava o planejamento em conjunto com elas, que tinha como destaque a documentação pedagógica embasada no registro diário da sua docência, entre outros aspectos que despertaram meu interesse em acompanhar essa experiência de perto, pois sabia que ela explicitava na prática alguns princípios que fundamentam a abordagem de planejamento no enfoque emergente. Saliento que a interlocução com a professora, bem como seu interesse pela pesquisa e sua disponibilidade, foram de fundamental

---

<sup>3</sup> Auxiliar e assessora: expressões utilizadas por Thiollent para apresentar o papel a ser desempenhado pelo pesquisador na Pesquisa- Ação, embora haja situações nas quais ele diga que o pesquisador necessita assumir com maior envolvimento e responsabilidade, como, por exemplo, em situações cercadas por obstáculos políticos.

importância, visto que, para trabalhar com a pesquisa-ação, mesmo que seja uma aproximação com os seus pressupostos teóricos, faz-se necessário um grande envolvimento entre os sujeitos, que se tornam também investigadores, para que, de fato, o trabalho chegue ao objetivo esperado.

Elliot (1978) esclarece:

Os participantes devem ter livre acesso aos dados, interpretações e apontamentos do pesquisador, e o "pesquisador" deve ter livre acesso "ao que está acontecendo" e sobre as interpretações que os participantes têm disso. Por isto que a pesquisa-ação não pode se estabelecer adequadamente na ausência da confiança, estabelecida pela fidelidade a uma rede ética mutuamente pactuada, a qual governa a coleta, o uso e a difusão dos dados (p. 357).

Dessa maneira, a vivência de situações de entrevista, conversa e diálogo entre os envolvidos nesta pesquisa foi uma ferramenta constitutiva do processo de investigação, o qual será apresentado a seguir.

### **3.1.1 Como se construiu o processo do encontro com a professora e a turma**

Inicialmente, fiz contatos com a professora e a instituição de ensino, que aprovaram de imediato a proposta da pesquisa. Logo após, com os responsáveis pelas crianças, já que realizei observações na sala de aula, embora essas observações tivessem como foco a professora, e não as crianças.

A minha inserção na turma aconteceu quinze dias após o início do ano letivo de 2009, a pedido da professora, pois as crianças passariam por um período de adaptação<sup>4</sup>. As minhas inserções na sala de aula ocorreram três vezes por semana, durante o primeiro semestre de 2009. E, apesar de considerar que o material empírico era o suficiente, no segundo semestre procurei me fazer presente na sala de aula a cada quinze dias, pois julguei interessante seguir com as observações pelo fato de continuar realizando as entrevistas com a professora.

---

<sup>4</sup> A expressão Adaptação é utilizada pela professora como o período de inserção das crianças no novo ambiente escolar, a sala de aula. Também é caracterizado, por ela, como o período de reconhecimento do grupo. Reconhecimento no sentido de que, como a turma era a mesma do ano anterior e as crianças ficaram distantes umas das outras durante o período de férias, fez-se necessário um período para aproximá-las novamente. É também no sentido de ser um período que possibilita à professora conhecer o grupo de crianças.

Busquei conhecer o grupo através da "observação participante", que envolveu, além da participação e da observação direta, a análise documental, a entrevista e todo um conjunto de técnicas metodológicas que abriram o espaço para o envolvimento dos participantes no processo de pesquisa (FREIRE, 1986). Iniciei as observações no papel de espectadora e, gradualmente, fui me tornando participante, apresentando ao grupo a minha identidade e os objetivos deste estudo, e foi assim que aconteceu.

Em relação à observação participante, Becker (1994), referindo-se ao papel desempenhado pelo pesquisador, comenta que este “coleta dados a partir de sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que elas se deparam normalmente e como se comportam frente a elas” (p. 120).

Barbosa (2006) acrescenta:

A partir dessas observações, esse observador procura registrar o material tão completamente quanto possível por meio de relatos detalhados de ações, mapas de localização das pessoas enquanto atuam e, é claro, transcrições literais das conversações (p. 30).

As observações, além de permitirem que eu conhecesse o grupo de crianças dessa professora, a sala de aula, a rotina diária do grupo, entre outros aspectos relatados pela Luciane em nossos encontros, também me possibilitaram acompanhar o seu trabalho junto a elas, e, nas entrevistas, discutirmos aspectos relacionados à sua proposta de planejamento.

Quanto aos instrumentos utilizados para a geração de dados, além da observação participante, utilizei entrevistas semiestruturadas – que, ao longo do estudo, foram sendo transformadas em conversas – um diário de itinerância e gravações. Ressalto que a escolha desses instrumentos deve-se ao meu desejo de obter o maior número de informações, nos mais diferentes momentos desta pesquisa, sem correr o risco de algum dado não ser registrado e também pelo fato de me permitirem, após a minha saída do campo, retomar tudo aquilo que havia vivido.

Além de me fazer presente na turma três vezes por semana, realizei entrevistas, que foram sendo transformadas em conversas com a professora, no

turno da noite, em encontros semanais de aproximadamente quatro horas. Elas tiveram início já na primeira semana de aula. Cabe ressaltar que elas aconteceram no primeiro e no segundo semestre de 2009, tendo continuidade no ano de 2010, mas de modo eventual, na medida em que necessitava de subsídios para complementar a pesquisa.

Os encontros para essas entrevistas eram realizados na minha casa, onde não havia a possibilidade de interferências do meio externo, visto que o ambiente havia sido preparado para este fim. Como pesquisadora, para esse momento e com o objetivo de capturar ao máximo as informações que me iam sendo apresentadas pela Luciane, utilizei o princípio da escuta, que me foi fundamental nesses momentos, em que dialogávamos sobre o cotidiano das aulas, sobre a organização do seu planejamento, sobre a sua prática pedagógica junto às crianças, sobre a documentação pedagógica realizada por ela, entre tantos outros temas relacionados ou não de modo direto à questão do planejamento. Saliento que, além das entrevistas transformadas em conversas, também foram realizadas leituras e discussões de textos teóricos voltados ao problema deste estudo.

Quanto ao conteúdo destas entrevistas realizadas com a professora, foram elaboradas para cada encontro questões amplas, com roteiro pré-estabelecido, e elas foram gravadas e transcritas para posterior análise. Conforme Triviños (1987),

Entrevista semi-estruturada é aquela onde o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa (p. 146).

As entrevistas me permitiram conhecer o trabalho desenvolvido por essa professora, possibilitando discutirmos as suas experiências, a documentação pedagógica produzida por ela e os documentos oficiais da escola utilizados na sua prática diária.

O diário de itinerância foi outro instrumento utilizado para a coleta dos dados, podendo ser entendido como o registro dos acontecimentos, das impressões e das confissões do cotidiano pelo pesquisador. Vale esclarecer que esse diário foi utilizado por mim apenas na sua primeira fase: como diário rascunho.

De acordo com Barbier (2007),



o diário de *itinerância* é um instrumento metodológico específico da pesquisa-ação. Ele toma emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado. Nele registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos (p. 133-134).

Vale destacar que o diário de *itinerância* foi também o meu grande parceiro nesta investigação, pois me permitiu escrever tudo o que eu tinha vontade de anotar no momento das experiências, como as entrevistas, as conversas, o contato com as crianças e os momentos em que me encontrava sozinha a pensar sobre este estudo. Era um “emaranhado de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, comentários, devaneios, sonhos, desejos, palavras ouvidas, reações afetivas” (BARBIER, 2007, p. 138).

Ele passou a fazer parte da minha vida, acompanhando-me diariamente, na escola, no trabalho, no carro... Enquanto dirigia, foram muitas as vezes em que eu parava para anotar alguma coisa; houve situações vividas até no cabeleireiro, quando, entre tinturas e leituras, recebia telefonemas da professora, para sugestões e discussão de determinados acontecimentos; da mesma forma, nas poucas horas de lazer, ocupadas pelo tema da pesquisa.

Acredito terem sido de fundamental importância esses registros, já que permitiram, aos envolvidos com a pesquisa, no caso eu e a professora, a reflexão *a posteriori* sobre as situações ocorridas no momento das observações, das entrevistas, das nossas conversas e das análises da documentação pedagógica da professora, oportunizando-nos a construção de novos aprendizados.

Os registros diários também envolveram todos os achados que permearam o processo de investigação, desde os meus primeiros contatos com documentos oficiais e informações sobre o local em que acompanharia o fazer pedagógico da professora deste estudo, passando pelas negociações de acesso e entrada na escola, os primeiros contatos com os responsáveis pela instituição de ensino, com a professora, pais, crianças, com tudo aquilo que envolveu o estudo deste tema.

Documentos também foram lidos, assim como os diferentes tipos de planejamento realizados pela professora. Foram eles:

- o plano de estudos do 1º ano, os planos diários e os projetos de trabalho;

- os materiais produzidos pelos alunos;
- as anotações diárias realizadas pela professora em relação aos avanços e dificuldades dos alunos;
- os relatórios de avaliação das crianças e da turma;
- o projeto educativo da escola, que foi organizado para todas as instituições pertencentes à Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria;
- as avaliações realizadas pela professora em relação a sua prática diária, entre outros.

A leitura e a análise destes documentos serviram para que eu pudesse conhecer ainda mais o trabalho desenvolvido pela professora desta pesquisa, complementando nossas conversas e as observações realizadas em sala de aula. As considerações traçadas após a leitura destes documentos foram registradas no diário de itinerância e, posteriormente, apresentadas na escrita deste trabalho.

No que se refere aos registros, também utilizei fotografias para que, no momento da análise dos dados, pudesse lembrar, de modo ainda mais significativo, as experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula.

Achutti (2004) salienta:

a fotografia nos ajuda a recolher mais rapidamente certos detalhes próprios a rituais ou à cultura material: adornos, vestimentas, ferramentas de trabalho, etc. Ela pode também representar uma grande fonte de inspiração para o pesquisador, após ter deixado seu trabalho de campo, permitindo-lhe chegar a novas conclusões (p. 10).

Desse modo, o uso da fotografia como instrumento de produção de dados da pesquisa me permitiu a construção de uma narrativa mais objetiva e contextualizadora.

Quanto ao contrato de participação estabelecido entre os participantes da investigação, destaco que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa selaram a sua

participação através do termo de consentimento livre esclarecido<sup>5</sup>, que, conforme Spink (2000), se caracteriza como um contrato estabelecido entre pesquisadores e participantes da pesquisa, em que são enfatizados os direitos e deveres de cada um.

Apesar de a pesquisa não ter sido realizada diretamente com as crianças, solicitei, através do Termo de Consentimento (Apêndice C), a autorização dos pais para poder tirar fotos, assim como para a análise dos materiais elaborados por elas e para a transcrição de eventuais falas. Este Termo serviu inclusive para comunicá-lhes a minha presença por um determinado tempo na sala de aula de seus filhos.

Alderson (2005), referindo-se à pesquisa com crianças, destaca que quem assina esse documento, consentindo ou não com a sua participação, são os responsáveis pelas crianças, porém isso não é suficiente. Para ela, as crianças também precisam dar o consentimento livre esclarecido.

Mesmo a pesquisa não sendo diretamente desenvolvida com elas e sabedora de que essa permissão obtida das crianças não poderia se caracterizar como uma assinatura no papel, tentei encontrar *diferentes linguagens* que fizessem sentido para elas para que eu pudesse obter esse consentimento.

Inicialmente conversei com as crianças com o objetivo de deixá-las a par do motivo da minha presença na sala de aula e da minha função naquele espaço. Com o passar dos dias, a minha aproximação com elas foi se intensificando, e percebi que a minha permissão para eu estar ali junto ao grupo foi sendo dada em diferentes momentos da rotina da aula, quando as crianças foram descobrindo coisas sobre a minha vida, sobre o que eu fazia na sala de aula, entre outras, e eu conhecendo coisas sobre a vida delas. Nesses momentos, me solicitavam auxílio nas tarefas, como, por exemplo, ajudá-los a escolher uma cor de lápis para a pintura de seus desenhos, para amarrar tênis, para participar de suas brincadeiras, quando guardavam espaços para que eu pudesse sentar na rodinha, na sala de vídeo, entre tantos outros em que me foi possível identificar essa permissão. Essas conversas

---

<sup>5</sup> Nos Apêndices A, B e C encontram-se os termos de consentimento livre esclarecido, que foram repassados para a direção da escola, para a professora e para os responsáveis pelas crianças.

informais, nos diferentes momentos, também me confirmaram uma relação de confiança que as crianças haviam estabelecido comigo.

Para a análise dos dados e das informações coletadas, fiz uso da técnica "análise de conteúdo" proposta por Bardin (1977). Para a autora, a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e de interpretações de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos e os de comunicação oral, como os extraídos das gravações de entrevistas, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e à interpretação desses materiais, assim como às inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Em função disso, procurei descrever com muito cuidado o conteúdo das mensagens encontradas no decorrer da investigação, procurando ser fiel à essência do tema em análise – a organização de um planejamento voltado ao enfoque emergente – tentando desvelar os fatores interferentes no fenômeno em estudo.

Este trabalho considerou dois pontos importantes da análise de conteúdo: primeiro, a leitura das descrições manifesta no conteúdo da mensagem, relacionando-a ao contexto em que foi produzida, através de uma interpretação mais profunda; em seguida, tanto a descrição analítica como a interpretação inferencial seguiram a estratégia metodológica dentro do paradigma da análise qualitativa. Por essa razão, procurei dar a devida atenção ao conteúdo manifesto nos depoimentos, nos documentos e nas ações observadas.

Bardin (1977) apresenta a técnica de análise de conteúdo basicamente em três etapas, as quais procurei seguir.

A primeira etapa, que ela denomina de "Pré-análise"<sup>6</sup>, consiste na organização do material coletado. Realizei uma leitura geral, que Bardin denomina "flutuante", de todo o material pesquisado, e nele identifiquei quais os aspectos que efetivamente estavam de acordo com os objetivos da pesquisa.

---

<sup>6</sup> Grifo meu.

A segunda, chamada por ela de “Descrição analítica”<sup>7</sup>, que seria a exploração do material, constitui-se de procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização a partir de unidades de registro. A codificação consistiu no estabelecimento de códigos que me possibilitaram identificar cada elemento das amostras analisadas. Códigos esses representados por mim através da técnica de sublinhamento, em que utilizei diferentes cores. Na classificação, realizei o procedimento de agrupar os dados, considerando a parte comum existente entre eles, que já tinha sido destacada pelas cores.

O processo de categorização – operação de classificação de elementos de uma mensagem – seguiu determinados critérios, como objetividade, consistência e fidedignidade, chegando às seguintes categorias emergidas nesta investigação:

- A escuta dos interesses e das necessidades das crianças, das demandas das famílias e da programação da escola e os instrumentos pedagógicos utilizados pelo professor para isso;

- A organização do planejamento do professor;

- O processo de alfabetização das crianças;

- Os projetos desenvolvidos *com* as crianças;

- O registro, a organização e a documentação das práticas de sala de aula;

- A formação profissional do professor.

A terceira etapa caracteriza-se pelas “Interpretações e o tratamento dos resultados”. Nesta fase realizei o reagrupamento dos elementos classificados nas etapas anteriores. Foi o momento de expressar todos os significados captados e lidos nas mensagens analisadas, momento em que procurei atingir uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens através da interpretação. Cabe destacar aqui que, além de deter a minha atenção no conteúdo manifesto dos documentos analisados e das entrevistas realizadas com a professora, também

---

<sup>7</sup> Grifo meu.

aprofundei a minha análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que os documentos e as entrevistas possuíam.

Assim, o texto desta investigação constituiu-se dos registros das observações realizadas em sala de aula, das entrevistas realizadas com a professora, da análise dos documentos fornecidos pela escola e pela professora, das teorias estudadas e das minhas reflexões frente a esses aspectos. Destaco que, na tese, a transcrição literal da fala da professora aparecerá em itálico.

Considerando tudo isso, constato que a abordagem qualitativa de pesquisa escolhida para essa investigação foi apropriada. Além disso, a aproximação com alguns dos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação me auxiliaram na compreensão do fenômeno estudado.

## **3.2 Apresentando o contexto**

### **3.2.1 O colégio**

A turma do 1ºAno, na qual acompanhei o trabalho da professora deste estudo, pertence a uma escola da rede privada de ensino, situada no município de Lajeado/RS.

O colégio, assim denominado por sua instituição mantenedora – que é de confissão religiosa – foi fundado no ano de 1897 e tem como missão, conforme o seu projeto educativo, priorizar a formação humano-cristã e a formação acadêmica dos alunos, levando-os a serem cidadãos atuantes, responsáveis e comprometidos com a transformação da sociedade, para que seja mais justa e fraterna. Atualmente, conta com uma equipe de 78 profissionais, entre professores e funcionários, atendendo 650 alunos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Para esses alunos, no turno inverso das aulas, o colégio proporciona várias atividades extraclasse, buscando sempre oferecer uma educação de qualidade, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento. Entre essas atividades, destaco o

futebol, o vôlei, o basquete, a patinação, a dança, o taekwondo, a ginástica artística e de trampolim e as oficinas de língua estrangeira.

### **3.2.2 A professora**

Eu e a professora Luciane Abreu, fomos construindo uma relação desde há muito tempo. O primeiro contato que tivemos foi em 1999, no Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS, quando a tive como aluna em uma disciplina chamada Educação Infantil: teoria e prática. Já naquela época ela se destacava entre os alunos, realizava perguntas constantemente, associando-as ao seu dia a dia como professora, levantando questionamentos sobre tudo aquilo que tratávamos em sala de aula, deixando-me muitas vezes questionamentos que me faziam refletir sobre tudo o que dizia e fazia. Lembro que essas reflexões continuavam a me inquietar após o término da aula, quando juntas retornávamos a Lajeado/RS, cidade onde residimos. Luciane era acompanhada de livros, cadernos e muitas folhas soltas. Nesse trajeto escrevia e continuava a me dirigir perguntas.

Anos depois, encontro-a em Lajeado, na Instituição de Ensino Superior na qual trabalho hoje. Era a mesma professora de sempre e, quando me viu, logo disse: - Estava a tua procura! Com os olhos cheios de lágrimas, me contava a sua angústia em deixar uma turma de crianças por motivos particulares. Naquela tarde conversamos por um longo tempo a respeito de diferentes assuntos, entre eles a sua prática pedagógica, os problemas enfrentados e as inovações. Antes de nos despedirmos, ela me olhou e perguntou: -Quando tu organizarás um Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização para a Educação Infantil?

Como nos outros tempos, fiquei a pensar sobre o que ela me disse. Algum tempo depois, encontramos-nos no Curso de Especialização em nível de Pós-Graduação em Educação Infantil que eu havia organizado.

Nesse ano já tinha conhecimento, através da fala de pais, alunos e professores da escola onde a Luciane trabalhava e também através da mídia, do projeto que ela estava desenvolvendo com os seus alunos e que culminou com a

sua monografia, intitulada “O processo de criação de audiovisual como ferramenta para o trabalho pedagógico”. É o relato da produção de um filme chamado “A invasão dos ratos”, filme este construído com as crianças e que lhe possibilitou ganhar distinção nacional: o *VII Prêmio Arte na Escola Cidadã*, categoria Educação Infantil, conferido pelo Instituto Arte na Escola em parceria com o SESI. Posso afirmar que, ao longo dos anos de contato, aquela relação inicial de aluno e professor se transformou em uma grande admiração.

A escolha dessa professora para a construção desta Tese veio ao encontro da minha inquietação teórica, de desejar conhecer a prática pedagógica de um professor em relação à organização do seu planejamento, que desenvolvesse um trabalho diferenciado daquele que comumente eu encontrava nas escolas e que escutava através das queixas dos meus alunos nos cursos de Licenciaturas ser o planejamento uma prática sem sentido, um planejamento – como já mencionei em outro capítulo –, “engessado”, definido de antemão pelo professor segundo sua lógica e seus interesses. Planejamento diferenciado no sentido de ser organizado a partir do que emerge do cotidiano do grupo de alunos, que envolve a escuta e a participação das crianças e que é organizado com prazer, com o desejo de inovar, sem medo de se deparar com o inusitado, com o desejo de se aventurar com as crianças nas suas aprendizagens.

A escolha também se justifica pelo fato de ter acompanhado parte da sua prática pedagógica e, concomitante a ela, o seu crescimento como profissional. Sua prática pedagógica sempre me encantou, pois via nela características de um planejamento que ia ao encontro daquilo que eu acreditava ser significativo tanto para as crianças quanto para o professor. Vi nela uma professora pesquisadora, que pensa e reflete sobre o seu dia a dia em conjunto com as crianças – processo este que Shön (1995) denomina de reflexão sobre a ação – registrando e documentando “cada passo dessa caminhada”, o que lhe oportuniza um registro vivo, mostrando-nos tudo aquilo que viu, escutou, possibilitou e criou junto *com* as crianças e *para* elas.

Além disso, a professora apresenta um referencial teórico que está presente na Educação Infantil e atua com as crianças dentro da legislação que cria condições específicas de trabalho para esse nível de ensino, 1º ano do Ensino Fundamental de



nove anos. Digo referencial teórico que está presente na Educação Infantil uma vez que a professora, embora esteja trabalhando com uma turma de crianças do 1º Ano, procura dar seguimento à proposta pedagógica da Educação Infantil no que diz respeito à organização dos espaços e do tempo pedagógico, trabalhando com uma rotina<sup>8</sup> muito próxima àquela desenvolvida nesse nível de ensino. Esta proposta se volta à abordagem de planejamento no enfoque emergente, pelo fato de ter escutado através da comunidade escolar e da própria professora alguns relatos que me sinalizaram haver no trabalho dela alguns princípios que a fundamentam, mesmo que a professora ainda não tivesse se dado conta disso.

### **3.2.2.1 A vida profissional**

Luciane é professora há 15 anos. Formada no antigo Curso de Magistério, em nível de Ensino Médio, de uma escola privada do município de Lajeado/RS, onde hoje é professora.

Começou a fazer o curso por opção, pois sempre desejou ser professora, ressaltando que essa caminhada profissional foi se construindo sem nunca ter dúvidas de que esta seria a sua profissão. No último ano do Curso, começou a trabalhar em uma Instituição chamada Sociedade de Auxílio aos Necessitados, em Lajeado, onde trabalhava com crianças da faixa etária de 7 a 9 anos de idade, no turno oposto ao de aula, auxiliando-as nos temas de casa e oportunizando-lhes atividades relacionadas às artes manuais. Essa atividade foi realizada até o início do estágio do antigo Curso de Magistério, quando assumiu a turma da 1ª série do Ensino Fundamental, e permaneceu com essa mesma turma até o final do ano letivo, visto que a professora titular entrou em licença gestante.

Por motivos particulares, após esse ano esteve afastada de Lajeado. Quando retornou, após um ano, foi convidada a ingressar no quadro de professores da Educação Infantil dessa mesma escola onde ainda hoje é professora.

---

<sup>8</sup> Rotina é uma construção que se faz do cotidiano, e que deve ser pensada prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito ou de outro. É uma sequência de atividades que acontecem no dia a dia da Educação Infantil que possibilita a criança orientar-se em relação ao tempo-espaço, promovendo o seu desenvolvimento (BARBOSA, 2006).

Como foi convidada a assumir uma turma da Educação Infantil, pensou que deveria se qualificar um pouco mais; assim, matriculou-se em um Curso da OMEP (Organização Mundial para Educação Pré-Escolar), em 1993.

Após a formatura no Ensino Médio, prestou o exame vestibular para o Curso de Pedagogia Séries Iniciais e Formação Pedagógica para as matérias pedagógicas no Ensino Médio-Curso Normal, em uma universidade particular situada no município de São Leopoldo/RS, distante 110km de Lajeado. Viajava para lá diariamente, à noite. Concluído o Curso de Graduação, durante mais um tempo complementou a sua titulação em nível superior, fazendo a ênfase na Educação Infantil.

Após essa complementação, também assumiu uma turma de 2ª série de uma escola da rede Estadual de Ensino, permanecendo lá por dois anos. Em nossas conversas, ressaltava que o trabalho em duas escolas e ainda as reuniões fora do horário escolar não lhe permitiam fazer o trabalho que almejava. Ela não queria aquele tipo de situação como profissional; queria, na verdade, trabalhar e continuar estudando. Como tinha uma filha pequena, que necessitava também de atenção, optou por ficar apenas com a escola da rede privada.

Como desejava trabalhar e estudar, inscreveu-se em um Curso de Especialização em nível de Pós-Graduação em Educação Infantil, pois no rol de professores desse curso havia profissionais que já conhecia através da leitura de suas bibliografias e com cujas ideias compactuava. Ressalta que, após conhecê-los, além de serem teóricos muito comprometidos com as suas práticas e de apresentarem uma postura invejável, percebeu que eram pessoas maravilhosas, que a ajudaram a pensar muito na sua caminhada profissional, a rever o seu trabalho em sala de aula e a continuar buscando ainda mais, como o Curso de Mestrado.

Para ela o Curso de Pós-Graduação foi uma porta que se abriu, pois começou a sentir uma diferença em seu trabalho junto às crianças e em si própria, já que podia agora “*se escutar*” – princípio que fundamenta a abordagem de planejamento no enfoque emergente, no qual o planejar tem relação com o conhecer-se e pensar junto – e enxergar e escutar ainda mais aquilo que as crianças diziam e faziam.

Então, segundo ela, *“algo começou a suscitar em mim, acho que através das leituras das coisas que iam me chamando a atenção. Eu comecei a prestar mais atenção nas crianças, realmente comecei a anotar, a registrar mais coisas que elas falavam. As coisas que elas diziam tinham uma importância significativa, e a partir daí eu dava continuidade, eu estimulava e elas traziam mais coisas e aí a gente podia investigar, a gente podia trabalhar e isso foi muito importante porque eu comecei a trazer pessoas para dentro da sala de aula, trazer mães, trazer profissionais de outras áreas que pudessem me ajudar a explicar determinadas situações para as crianças. E isso foi ampliando o nosso, o meu trabalho em sala de aula”*.

Em agosto de 2010, a professora concluiu o Curso de Mestrado em Educação, em uma Universidade Federal, e declara ser muito feliz na profissão.

### **3.2.2.2 A sua experiência de infância**

Filha de uma família de oito irmãos, Luciane é a sétima entre eles e afirma ter recebido mais regalias que os outros:

*“Eu era de uma outra geração. Enquanto as minhas irmãs tinham que dividir tudo entre elas, como brinquedos, roupas, sapatos, porque as idades entre elas era muito próxima, eu já vim numa fase melhor onde o acesso a muitas coisas era facilitado”*.

Foi criada em um ambiente rico em oportunidades de aprendizagens – oportunidades essas oferecidas tanto pelos pais quanto pelos seus irmãos –, em que teve contato com diferentes obras literárias, bem como com diferentes estilos musicais, como MPB, clássicos, rock, entre outros.

A contação de histórias foi algo marcante em sua vida. Na hora em que deitava para dormir, geralmente a irmã Silvia era quem lhe contava uma história diferente, valendo-se de vários autores e livros. Enquanto escutava, as imagens narradas iam sendo construídas mentalmente. Conhecia todas as narrativas de cor, assim como as falas dos personagens.

Em sua infância brincou muito, era uma criança bem levada. Gostava de brincar na rua com carrinho de lomba, *skate*, de jogar taco, vôlei, de brincar de esconde-esconde, andar de bicicleta, geralmente com os meninos.

Essas brincadeiras, muitas vezes, transformavam-se em transgressões ou aventuras um tanto perigosas. Relatou que, durante a hora do banho da sua mãe, aproveitava para pegar a bicicleta e ir a lugares proibidos por ela, como, por exemplo, uma pista de bicicros.

Seu repertório cultural foi bastante significativo. Conheceu a cidade de Porto Alegre ainda muito pequena, através de suas irmãs mais velhas, que na época residiam na capital, onde teve a oportunidade de ir a peças de teatro, cinema, conhecer praças e monumentos, entre tantas outras coisas. Destacou a participação no programa de televisão do Remendão<sup>9</sup>.

Essa participação lhe possibilitou conhecer o funcionamento de uma emissora, como as filmagens, os câmeras, o auditório e o personagem principal, o Remendão, figura caracterizada como um boneco desengonçado, todo remendado.

Para ela, as experiências vividas na infância colaboraram de modo bastante significativo para o trabalho que hoje realiza, pois elas a fizeram cultivar a coragem em buscar o diferente, cultivar a imaginação, a criatividade, o que provocou a investida naquilo que pudesse lhe oferecer conhecimento, aprendizado e ampliasse o seu repertório cultural.

### 3.3 Primeiras Impressões

---

<sup>9</sup> O Remendão era um programa infantil de auditório do qual se participava respondendo a uma pergunta. Se a resposta fosse correta, ganhava-se como prêmio uma lancheira. Em abril de 1981, entrou no ar o Guaíba Criança, que preenchia as tardes com desenhos animados e brincadeiras infantis. O ator Roberto de Oliveira se tornou o Remendão, que apresentava o programa, no primeiro ano com a atriz Cássia Aguiar e, a partir do segundo ano, com Vera Mucilo. Crianças que mandassem cupons recortados do Correio do Povo ou da Folha da Tarde podiam ser convidadas para a plateia do programa e concorrer ao vivo aos famosos quindins dados por Remendão.

### 3.3.1 A turma

A turma era formada por 12 meninos e 13 meninas, uma das quais, ao final do primeiro semestre, mudou-se para outra cidade. Tinham todos a mesma idade, seis anos incompletos, e vinham de uma mesma turma do ano anterior; assim, todos já se conheciam.

De acordo com as minhas observações realizadas, em sala de aula, e segundo a professora, no início do ano letivo, as crianças apresentavam grande dificuldade para se concentrar. As propostas que ela levava, apesar de lhes interessarem, acabavam por não ter uma continuidade porque a todo instante queriam, de modo diferente, várias coisas, o que exigia a intervenção da professora. Explica ela:

*“Definiria esta turma como vibrante, sedenta por tudo, por fazer trabalhos, por brincar, por dançar, por sentimento, por alegria, por limites”.*

Afirmava que, como eles já haviam sido colegas no ano anterior, entre eles já existia um vínculo, e era ela a estranha no grupo, quem deveria se integrar a eles. Para isso, organiza uma proposta de inserção, chamada por ela de adaptação, que lhe possibilita conhecer como as crianças se apresentam em relação à fala, em relação às suas produções, em relação a como elas se comunicam entre si e quais os seus interesses e necessidades. Destaco que esse conhecimento, tanto individual de cada criança quanto do grupo, lhe permite a organização do seu trabalho no decorrer do ano letivo.

Nas primeiras semanas de aula, as atividades com as crianças encontram-se mais voltadas para a musicalização, pois – explica – as crianças ficam mais soltas, mais à vontade com ela, favorecendo assim o conhecimento dela sobre as crianças e os delas sobre a professora. É o momento de se conhecerem. Após o período de adaptação, no qual foi proposto o estabelecimento de limites – que, conforme a professora, precisam ser colocados em atos ou em situações vividas no contexto da escola e serão levados para a vida de cada uma, para que aprendam sobre respeito, coleguismo, amizade, companheirismo e partilha –, uma rotina diária e a construção de vínculos entre todos, as crianças se mostraram participativas em tudo o que era proposto, aproveitando intensamente todas as oportunidades que lhes eram

oferecidas. Desse modo, tornaram-se muito unidas, resolvendo os seus conflitos com certa autonomia, sem necessitar, como antes, da intervenção constante da professora.

Na escrita da caminhada da turma no primeiro trimestre, enfatiza a professora:

*“É preciso finalizar, mesmo tendo muitas coisas ainda para compartilhar e dizer, mas o que fica é a nossa expectativa pela descoberta e pela curiosidade que move esta turma. Assim, gostaria ainda de deixar registrado que, além de todos os trabalhos relacionados às diferentes áreas do saber, uma temática que sempre será a base para as nossas aulas é a história “Se ligue”, que fala sobre os diversos sentimentos. Assim, constantemente conversamos sobre a amizade na turma, respeito pelas diferenças, pela ajuda entre colegas, retomando a construção das regras e falando sobre a luzinha que temos em nosso coração, pois com atitudes legais somos mais felizes e conseguimos manter a nossa luzinha sempre acesa. Assim, cada vez mais percebo que a curiosidade tem impulsionado novas descobertas que, conseqüentemente, têm dado espaço à construção de saberes. Certamente muitas serão as conquistas para esta turminha que acredita em seu potencial e que muitas coisas querem aprender. Assim, mostrando a criatividade e a potencialidade que tem, compartilhando momentos de união, essa turminha vai longe. Tenho certeza disso, e é isso que me motiva a vir compartilhar todas as manhãs com eles e fazer de cada dia um desafio, uma conquista”.*

### **3.3.2 Minha relação com as crianças**

Meu primeiro contato com a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos sob a responsabilidade da professora Luciane Abreu foi muito interessante.

Antes da minha entrada na sala de aula, eu e a Luciane discutimos sobre qual seria o meu posicionamento como pesquisadora frente às crianças, visto que esta pesquisa não estava diretamente ligada à investigação *com* elas, e sim *com* a professora. A minha inserção na sala de aula tinha como objetivo acompanhar a

prática pedagógica da professora para que posteriormente, nos nossos encontros, pudéssemos discutir a respeito do planejamento. Muitos foram os questionamentos, mas conseguimos definir inicialmente algumas proposições que, ao longo da pesquisa, foram sendo modificadas em função de se tratar de uma pesquisa-ação, metodologia essa que possibilita aos sujeitos envolvidos refletirem constantemente sobre suas práticas, possibilitando-lhes a realização de novas ações.

Retornando à ideia de Barbier (2007), a pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*:

consiste em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa...Chamo implicação, hoje, o sistema de valores últimos (os que ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação (p. 101-102).

Inicialmente discutimos como se daria essa *implicação* e decidimos pelo reconhecimento do grupo através da técnica da "observação participante" (FREIRE, 1986, LUDKE e ANDRÉ 1986), a qual se encontra explicitada no início deste capítulo.

Conforme solicitação da professora e da coordenação pedagógica da escola, daria início às minhas observações na turma após o período de adaptação das crianças; então as minhas visitas iniciaram na metade do mês de março de 2009.

Procurei ir para a escola com uma vestimenta que não chamasse a atenção das crianças. Dessa forma, para quem me conhece, deixei de lado a minha "pulseirada", os anéis, acessórios que, quando das minhas visitas às alunas estagiárias, deixam enlouquecidas as crianças, que mexem neles, o que muitas vezes atrapalha as atividades propostas pelo professor na aula.

Minha recepção foi muito interessante. Alguns dias antes a Luciane havia conversado com as crianças a respeito da minha estada junto a elas por um determinado tempo. Quando cheguei à sala de aula, as crianças se encontravam no momento da rodinha: todas sentadas no chão, em círculo, sobre um tapete. Fui apresentada pela professora e convidada a sentar com elas. Enquanto me apresentava, informando o porquê da minha presença na turma e quanto tempo ficaria com elas, observava os olhares curiosos das crianças em relação a mim e

também os comentários que faziam entre elas, do tipo: - Ela é muito bonita! – É mais que bonita, é bonita pra caramba! – Olha só os cabelos dela! Julguei interessante, por ser algo que eu não esperava escutar das crianças naquele primeiro momento.

Em relação às informações fornecidas pelo pesquisador, Graue & Walsh (2003) explicam:

Informar os outros deve ser algo que acontece logo no início do processo de descoberta e não deve parar nunca, assim o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos (p. 13).

E, assim, coloquei-me junto às crianças como um observador participante, que tem como objetivo tornar significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados.

Após muitos questionamentos das crianças, a professora deu seguimento às atividades propostas, e eu procurei ficar sentada em uma cadeira disposta em um canto da sala, procurando não prejudicar o desenvolvimento das atividades. No início das observações, procurava manter-me um tanto distante das atividades propostas pela professora em conjunto com as crianças; tinha receio de interferir na dinâmica da aula, tornando-me um foco de atenção, diante de tantos outros que as crianças já tinham.

Para o registro dessas observações, utilizava como “diário de itinerância” um bloco, que de início chamava a atenção de algumas crianças que ficavam a me perguntar o que estava escrevendo. Nesses momentos, dizia a elas que eu registrava tudo aquilo que acontecia na sala de aula. Aos poucos, acostumaram-se com a minha presença e com as anotações, solicitando-me auxílio em várias situações, como para amarrar os cadarços dos tênis, explicar novamente a ordem dada pela professora quando esta se encontrava envolvida com outras crianças, abrir potes e garrafas, resolver conflitos entre eles.

Eu e a Luciane conversamos muito sobre qual deveria ser a minha postura nesses momentos, pois não queria me intrometer na sua autoridade de professora. Após longas conversas, decidimos que, quando eu fosse solicitada a auxiliá-los, os ajudaria tanto a resolver o problema imediato quanto lhes oportunizaria algumas reflexões sobre ele. Por exemplo, quando precisavam amarrar os cadarços dos tênis



e colocavam o pé na minha frente, dizendo “Amarra o tênis”!, eu lhes perguntava o que deveriam me dizer inicialmente, como um “por favor” e, após, um “obrigado”, como havíamos combinado a professora e eu. No início, como não estavam acostumados, achavam engraçado, mas com o tempo foram se acostumando. Nesse momento, também aproveitava para ensinar como deveriam fazer para amarrá-los.

Outra atividade minha era acompanhar a turma em visitas realizadas fora da escola, quando ajudava a professora solicitando a atenção para o que era visto e também interrogando-os sobre comportamentos inadequados. Dessa maneira, fui me integrando ao grupo a ponto de até auxiliar a professora com as crianças que apresentavam dificuldades na realização de tarefas.

No primeiro semestre, as observações ocorreram três vezes por semana, durante quatro meses, quando tive que me afastar por motivos de saúde e, conseqüentemente, pelas férias escolares e o período de recesso motivado pela Gripe A.

Após dois meses de afastamento, retornei à escola; já havia informado à Luciane o dia de meu retorno. Quando cheguei à sala, como de costume, entrei sem bater. Queria fazer uma surpresa, então me dirigi ao lugar em que sempre ficava. Nesse momento, as crianças encontravam-se sentadas na rodinha falando todas ao mesmo tempo em função de um jogo que estavam construindo sobre o livro “A caligrafia de dona Sofia”, do autor André Neves. Enquanto falavam, algumas notaram a minha presença e foi muito legal, porque no meio daquela euforia da discussão entre eles e a professora, essas crianças que me viram tentavam dizer às demais que eu havia retornado e, aos poucos, o grupo foi percebendo a minha presença.

Logo, fui convidada a sentar com elas na rodinha, e todas juntas queriam me contar o que haviam feito no período em que estive afastada, o que haviam aprendido, como o caso de um menino que sempre solicitava o meu auxílio para amarrar os cadarços dos tênis e foi logo me mostrando que havia aprendido. Nesse momento fiquei muito emocionada com o carinho dispensado à minha pessoa, assim como com o crescimento de cada um.

Retornei ao campo de pesquisa para verificar as ações desenvolvidas pela professora em conjunto com as crianças, já que havia me afastado da escola e, como as entrevistas com a professora seguiram, estava curiosa para ver tudo aquilo que estavam fazendo e que não tivera a oportunidade de acompanhar. Destaco que as inserções na turma após o meu retorno ocorreram de modo esporádico, somente quando julgava necessário observar as atividades desenvolvidas com as crianças para depois poder discuti-las com a professora.

### 3.4 O Cotidiano da Turma

#### 3.4.1 A sala de aula

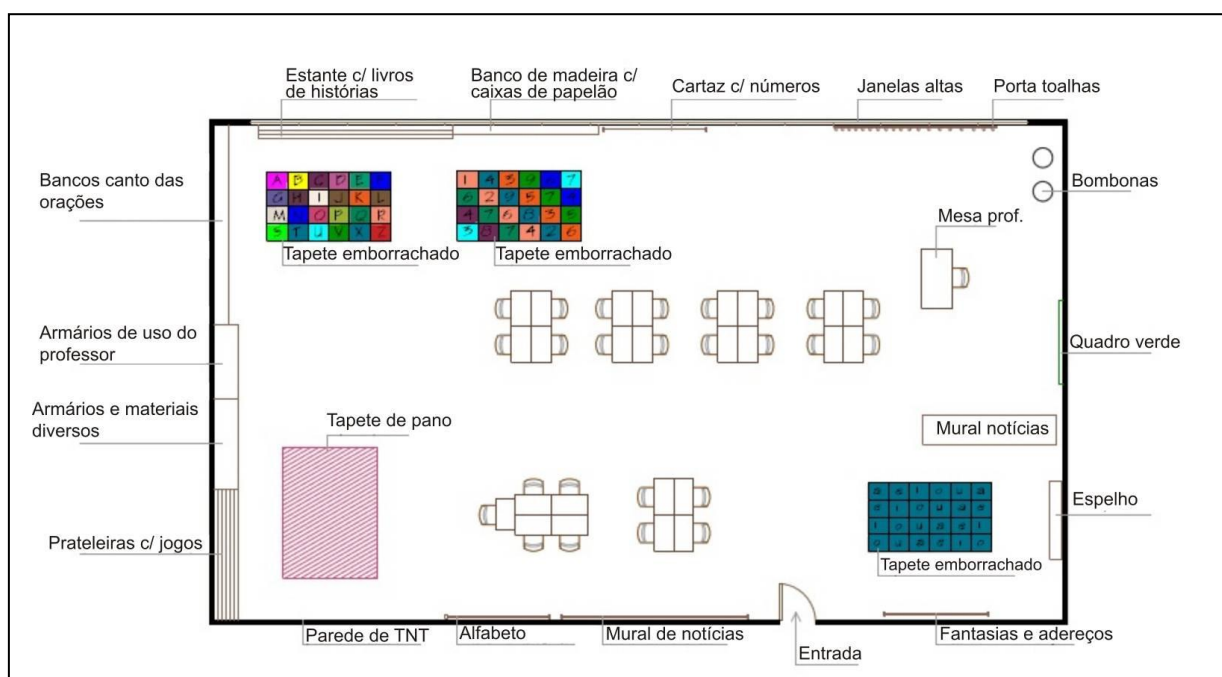


Figura 1 - Planta baixa da sala de aula.

Fonte: Ivanca Jandrey.

A sala de aula, de uso exclusivo desta turma, era ampla para o número total de crianças. As classes encontravam-se organizadas em grupos para 4 e 5 alunos, e cada uma delas era identificada com um desenho das crianças, o qual estava coberto por papel *contact*.

Observei um canto destinado ao jogo simbólico. Havia uma arara com fantasias, um espelho do tamanho das crianças, alguns pares de sapatos e diferentes adereços.

Em outro canto encontrava-se uma prateleira contendo jogos com regras, todos eles etiquetados e organizados; alguns estavam dentro de potes plásticos transparentes. Também havia dois armários de madeira com portas, um ao lado do outro. Um, de uso exclusivo do professor, e o outro permitia o acesso das crianças. Neste, encontravam-se brinquedos e materiais diversos, como cola colorida, massinha de modelar, giz de cera, entre outros. Ao lado desse armário, encontrava-se o cantinho denominado pela professora como o de orações: havia um banco e, acima dele, uma capelinha com a foto de Nossa Senhora, três pequenos anjos de gesso, dois livrinhos intitulados “Ensinando a rezar” e quatro quadrinhos com bordados de anjo. Na sequência, encontrava-se uma estante com livros de histórias, um globo terrestre, um cubo de pano com números afixados e um telefone para brincar. Também se encontravam pendurados nas prateleiras números de 0 a 10. Ao lado dessa estante havia um banco de madeira baixo, sobre o qual estavam cinco caixas grandes de papelão, identificadas, nas quais estavam bonecas, bichinhos de borracha e de pelúcia, tubos plásticos de tamanho grande para montagem, chamados de Legos pela professora.

Perto da porta da sala de aula, ficavam a mesa e a cadeira da professora; um quadro verde, duas bombonas<sup>10</sup> contendo folhas coloridas e ganchos identificados por fotos das crianças. Neles estavam penduradas as toalhas das crianças para a realização da higiene.

Nas paredes encontravam-se afixadas as letras do alfabeto; um mural de notícias; outro emborrachado com os nomes e fotos das crianças para a chamadinha; pequenos cartazes com os números de 0 a 10, com a respectiva escrita, e fios com prendedores de roupa apresentando a respectiva quantidade, além de um cartaz identificando os aniversariantes da turma, com um desenho de balões e, dentro de cada um deles, o nome da criança e a data do aniversário. Ainda, havia ganchos com as fotos das crianças para guardar as tarefas realizadas

---

<sup>10</sup> Bombonas são recipientes de forma cilíndrica, de papelão resistente, usados pelas indústrias para o transporte de mercadorias.

por elas. Uma das paredes da sala de aula era coberta com TNT<sup>11</sup> nas cores azul-claro, rosa, verde e lilás, e servia para a exposição dos materiais que seriam trabalhados no decorrer do projeto em estudo. Todos esses materiais encontravam-se afixados de acordo com o limiar de altura da visão dos alunos.

Cabe ressaltar que todos os cantos da sala eram identificados com pequenos cartazes com os seguintes dizeres: Fantasias que alegria! Vamos contar? Vamos brincar? Cantinho das Orações! Nossos trabalhinhos!

Em frente a cada canto, encontravam-se tapetes emborrachados, contendo números e letras de diferentes tamanhos. Em frente à parede forrada com TNT, havia um tapete de pano para delimitar o espaço em que as crianças faziam a rodinha.

No teto da sala de aula observei a presença de um móbile colorido, contendo crachás com o nome das crianças.

Na porta, para o lado de fora da sala, encontrava-se um cartaz confeccionado pelas crianças, contendo a seguinte frase: “Que bom que você veio! Juntos formaremos uma bela história”.



Figura 2 - Cartaz de porta.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

---

<sup>11</sup> O TNT é conhecido como “tecido não tecido”, pois não é fabricado em teares como os tecidos comuns; é um material confeccionado em tecido à base de polipropileno e viscose.

Em relação à organização dos espaços, Hoyeulos (2004) comenta que, para Malaguzzi,

A organização do espaço é uma contribuição que tem implicações afetivas, estéticas, sociais e cognitivas. Os espaços organizados devem possibilitar uma ampla gama de referências, de estímulos e devem disponibilizar materiais que ofereçam à criança situações de jogo, de atividade, de trabalho e de interesses diversos (p. 106).

Destaco que esses espaços são construídos com a participação das crianças, que vão organizando em sala de aula aquilo que lhes desperta o interesse, geralmente relacionado aos projetos que vão sendo desenvolvidos. Os espaços citados acima permaneceram ao longo do ano letivo, sendo incluídos alguns outros no decorrer de 2009. Como foram organizados pelas crianças, com o apoio da professora, esses cantos acabaram se tornando fixos porque as crianças os procuravam diariamente em suas atividades, acrescentando novas coisas, retirando outras, mas sempre permanecendo com a essência da organização inicial. Saliento, ainda, que, para o início do ano letivo, a professora organiza alguns ambientes com o objetivo de receber as crianças em um espaço acolhedor.

Essa preocupação inicial da Luciane em receber as crianças num espaço acolhedor não as impede de construírem esse lugar de convivência – a sala de aula –, e também de investigação, tanto para elas quanto para a professora, uma vez que a proposta utilizada coloca a professora como alguém que media as aprendizagens do grupo e que aprende junto com ele.

### **3.4.2 A rotina**

Neste trabalho, será utilizada a expressão “Rotina” já que é desse modo que a professora se dirige à Jornada Pedagógica da turma. Ressalto que o nome dado a cada uma das etapas dessa rotina é o mesmo utilizado pela professora. Conforme as observações realizadas em sala de aula, a professora utiliza a mesma rotina comumente desenvolvida na Educação Infantil. Destaco que, quando me refiro à expressão “rotina”, não estou falando aqui de uma situação rotineira, de controle e regulação, da mesmice, de todo o dia se fazer tudo igual. Pelo contrário,

É possível pensar a rotina sob a forma de um cotidiano, prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito ou de outro, criar contrapoderes, mudar a vida. Para isso é preciso sair da visão adultocêntrica, que “sabe o que é melhor para as crianças”<sup>12</sup>, e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, não pautadas por visões essencialistas, mas, sim, pela idéia de que se está permanentemente reconstruindo com as práticas de vida (BARBOSA, 2006, p. 205).

E, acrescenta a autora, para isso é preciso “Saber suportar o novo, o conflituoso, inserindo na rotina a arte, a fantasia, a imaginação. Isto é transformar a rotina em vida cotidiana” (p. 205).

E é assim que vejo o cotidiano dessa turma, cotidiano esse que respeita a criança, que se organiza *com* elas, que tem como foco principal a escuta, criando muitas oportunidades de diálogo entre todos. Desse modo, fundamentada nessa concepção de rotina, apresento a constituição que a professora estabeleceu.

Inicialmente ocorre o momento do brinquedo livre: enquanto as crianças vão chegando, pegam brinquedos, conversam entre si, algumas se dirigem às mesas para desenharem, outras jogam, dançam, dramatizam, utilizando o canto das fantasias, enfim, é o momento de as crianças optarem por aquilo que elas desejam brincar. É um espaço de tempo destinado às conversas entre elas, favorecendo a integração do grupo. Para finalizar esse momento, a professora avisa um tempo antes que está chegando a hora de guardar os materiais utilizados, para que possam ir finalizando as suas brincadeiras, avisando-as também do próximo momento, que é o da rodinha.



Figura 3 - Crianças no momento do brinquedo livre.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

---

<sup>12</sup> Grifo do autor.

Segundo a professora, ela também utiliza algumas outras estratégias para avisar as crianças, como a audição de uma música de CD, escolhido previamente pelas crianças. Destaco que, neste caso, o objetivo da Luciane vai muito além de conter a turma para que todos façam juntos a mesma coisa, homogeneizando o tempo escolar (MAFFIOLETTI, 2001), pois para ela a música é uma energia – força, é vigor – que envolve o ser de modo inteiro, o corpo, a mente e o coração.

Fazem a rodinha sentados sobre um tapete. É um momento em que conversam, marcam o calendário dos dias da semana e do tempo, fazem a chamada utilizando recursos como um cartaz feito de EVA<sup>13</sup>, onde se encontram afixadas as fotos das crianças, e realizam a oração, uma vez que a escola é de confissão religiosa.



Figura 4 - Crianças no momento da rodinha.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Este momento caracteriza-se também, pela contação de histórias e pelas atividades de musicalização e de teatro. As histórias infantis são geralmente trabalhadas todos os dias, ou substituídas por poesias, parlendas, materiais esses que possibilitam a construção da leitura e da escrita. Quase sempre quem as seleciona é a professora, “são histórias que eu me apaixono, que eu gosto, são histórias que eu acho bacana e aí eu trago pra eles conhecerem”. São histórias

---

<sup>13</sup> Espuma Vinílica Acetinada é um material termoplástico, uma espuma sintética de custo acessível muito usada para produtos infantis e material escolar.

rimadas que capturam a atenção das crianças, como as de Eva Furnari, Tatiana Belinsky, Ruth Rocha, José Paulo Pais, André Neves, entre outras, obras que trabalham com imagens e/ou escrita, que possibilitam à criança uma noção crítica sobre muitas coisas. E esse é o desejo da Luciane, que elas consigam entender e capturar as ideias que ali se encontram.

Em nossas conversas salienta que, sempre que as conta, é como se voltasse um pouco àquela Luciane pequena, que escutava muitas histórias e imaginava muitos cenários, sendo esse momento um tanto saudosista; é como se conseguisse sentir, curtir aqueles momentos novamente. E, quando se reporta à sala de aula, vendo os olhinhos dos alunos quase grudados no livro ou naqueles materiais que traz para a contação, relembra o quanto era gostoso viver aquilo, porque escutar histórias era uma experiência muito boa.

As crianças também contribuem com esse momento, contando para seus colegas histórias de fatos vivenciados em família, de pesquisas realizadas por elas em casa, de notícias faladas e escritas com que tiveram contato, sempre acompanhadas por questionamentos feitos pela professora. Essas narrações são organizadas de modo que, a cada dia, alguém fica responsável por trazer alguma coisa. A professora toma cuidado para que esse momento seja de fato construtivo, de aprendizagem para todos, ficando distante de situações em que as crianças relatam por relatar algo sem sentido.

Cumpramos enfatizar que o professor deve estar muito atento para esse momento tão importante, identificando o interesse e a tolerância da turma para escutar o colega, saber quando devem falar e silenciar. Essa importância também se dá pela possibilidade do professor de poder capturar, através desses relatos, o que as crianças estão nos dizendo e também o que querem nos dizer aqueles que se mantêm em silêncio.

Para a professora, *“(...) é fundamentalmente importante ter uma rotina de trabalho para que eles organizem a vida em grupo em relação ao tempo e espaço. Claro que eu sempre digo pra eles que de repente, às vezes, a rotina muda, às vezes a gente pode mudar algumas coisas em relação à ordem, mas eu sinto que é uma idade que eu preciso situá-los, porque me perguntam ‘mas a gente já lanchou?’*



*‘Mas a gente não fez o trabalho ainda, como é que a gente vai pra educação física?’. Então, se foge um pouco daquele sistema que estão acostumados, eles questionam”.*

Diante do exposto, pode-se perceber a preocupação da professora com o tempo pedagógico, que perpassa todas as ações e os acontecimentos da vida diária, tanto das crianças como dos adultos. Diria ainda que essa preocupação com o tempo também provém do conhecimento que a Luciane tem a respeito dos interesses e das necessidades das crianças, por isso consegue fazer as leituras apropriadas do que elas precisam. Essa sensibilidade garante que “as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência que não tem nada a ver com o grupo de crianças com o qual interage diariamente” (BARBOSA, HORN, 2001, p. 67).

Pensar dia após dia em estratégias e ações que contemplem as necessidades e os interesses das crianças é pensar em um ensino diferenciado, em um ensino que leva em consideração a singularidade de cada uma (CHRIST, 2009, p. 17).

E, para que estas singularidades sejam atendidas, precisamos de ambientes – como no item anterior “A sala de aula”– que oportunizem a exploração, as aprendizagens, a interação entre as crianças, ambientes que lhes permitam trabalhar com os seus interesses e necessidades, promovendo a satisfação e o prazer em estar ali.

A musicalização é bastante trabalhada com as crianças. Para a professora, serve para que possam se soltar e cantar, conhecendo também um outro repertório que não aquele que elas ouvem fora da sala de aula, principalmente das músicas da Xuxa. Então, procura trabalhar com compositores e cantores, por exemplo, do Rio Grande do Sul, como Beto Hermann, Kity Driemeyer, Jorge Hermann, cantores que irão possibilitar um outro nível de musicalização para elas. Também escutam músicas instrumentais no momento do relaxamento, quando deitam no tapete para descansar.

Verifiquei o quanto a música é importante na prática diária dessa professora, constituindo-se num importante instrumento pedagógico que contribui significativamente nas aprendizagens e na socialização das crianças. Quando digo aprendizagens é pelo fato de que, quando escutam música, independente da

atividade que estão a fazer, mostram-se concentradas, demonstrando um bem-estar pessoal. E, referente à socialização, o trabalho com a música possibilita o relacionamento, o envolvimento entre as crianças, aproximando-as, uma vez que criam brincadeiras em torno dela. E, em relação à professora, evidencia-se o prazer e a animação de estar junto ao grupo.

Após a rodinha, seguem com o momento do trabalho, assim definido pela professora, o qual possibilita às crianças o contato com diferentes materiais, como massa de modelar, argila, tesoura, cola, tinta têmpera, sucatas, entre outros, pois a professora acredita serem esses suportes de extrema importância para o desenvolvimento da motricidade e da criatividade das crianças e também por lhe possibilitarem identificar as habilidades de cada uma, do que gostam, oportunizando-lhe indicações. A hora do trabalho também é destinada às atividades desenvolvidas em folhas de ofício e no caderno, como também aos jogos e brincadeiras didáticas organizadas *para* e *com* os alunos.



Figura 5 - Crianças no momento das atividades dirigidas.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

A culinária também é trabalhada algumas vezes nesse momento, e então todos vão para a cozinha da escola, junto com a professora.

A rotina segue com a higiene. As crianças dirigem-se, em pequenos grupos, ao banheiro, que se localiza ao lado da sala de aula. Ao retornarem, cada uma pega o seu lanche – trazido de casa – que segue um cardápio proposto pela professora e em um dia na semana – também proposto no cardápio – podem comprar o lanche

no bar da escola. O lanche é feito na sala de aula, e a professora tem a oportunidade de conversar com cada criança individualmente sobre o que trouxeram, quem fez o lanche, mostrando muitas vezes para o grupo lanches divertidos, que estimulam as crianças a comerem alimentos que muitas vezes não são ingeridos por elas com frequência, como, por exemplo, um sanduíche de legumes com formato de “carinha”. A professora estabeleceu um jogo com as crianças: a cada legume ou verdura ingerida na merenda, a criança recebe um beijo.

Logo que organizam os seus pertences, dirigem-se ao pátio maior da escola, onde dividem o espaço com todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio; lá permanecem por volta de 35 minutos. Após esse tempo, dirigem-se à pracinha da escola, onde permanecem por mais 20 minutos.



Figura 6 - Crianças no momento da pracinha.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Lá é oferecido às crianças o resgate de algumas brincadeiras do tipo “elástico”, pular corda, vamos caçar ursinho?

*“Essas brincadeiras do tipo vamos caçar ursinho? por exemplo, têm o propósito de fazer com que criem imageticamente as cenas, propiciando que as crianças retomem a questão do imaginário de criação e brincando, vão se desenvolvendo, vão aprendendo”.*

Destaco aqui que, apesar de esse recreio mostrar-se longo em comparação com o tempo geralmente reservado para esta etapa do Ensino Fundamental, as

crianças se alfabetizam. Digo isto pelo fato de que o tempo destinado ao brincar nesta etapa de ensino é geralmente curto, tendo como justificativa de muitos professores e gestores que, se as crianças brincam muito, não sobra tempo para o que deve ser trabalhado com elas nessa etapa do ensino, enfatizando a alfabetização. Essa situação que vai de encontro ao que pensa a Luciane, para quem o brincar é propulsor de aprendizagens, seja quais forem elas, basta o professor acreditar nisso e colocar em prática, tendo como resposta ao final do ano letivo, dos 25 alunos da turma, 22 alunos se alfabetizaram.

O próximo momento da rotina é o da higiene: antes de retornarem à sala de aula, dirigem-se ao banheiro.

Retornando à sala, concluem as tarefas que ficaram pendentes, organizam seus pertences e se dirigem à rodinha, onde, em conjunto com a professora, realizam o relaxamento, momento caracterizado por atividades de respiração e massagens. Ainda há o da avaliação, momento que considerarei de suma importância visto que os alunos têm a oportunidade de avaliar o desenvolvimento das atividades da aula, suas atitudes e o planejamento, traçando metas para o próximo encontro e dividindo responsabilidades.

As crianças saem da sala de aula em fila, juntamente com a professora, que se despede deles no pátio central da escola.

Essa rotina é ainda entrecruzada com uma aula semanal de 45 minutos de Educação Física, no ginásio da escola; uma de inglês, na própria sala de aula; uma de informática, no laboratório de informática, e outra de música, na sala de música. Segundo a Luciane, estas aulas procuram inserir-se nos projetos que vêm sendo desenvolvidos junto às crianças, não com a função de globalizar conteúdos, e sim de agregar possibilidades. Ressalte-se que todas essas aulas são desenvolvidas por professores especializados na área e acontecem com a presença da professora titular da turma.

Cumprе salientar que os momentos desta rotina foram organizados pela professora, mas sofrem alterações de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, e as ações que são desenvolvidas dentro de cada um desses momentos são organizadas diariamente em conjunto *com* as crianças. E todos

esses momentos são perpassados pelos objetivos, habilidades e competências dispostos no Plano de Estudos<sup>14</sup> do 1º Ano.

As seções apresentadas no capítulo **Caminhos que geram uma trajetória investigativa** me permitiram o conhecimento do contexto no qual a pesquisa seria desenvolvida, possibilitando-me uma maior aproximação com a professora, as crianças e a escola como um todo, e senti-me envolvida para dar início a este trabalho. Também me auxiliou nos encontros com a professora, suscitando ainda mais questionamentos a respeito do meu foco de interesse: a sua prática de planejamento voltada aos princípios e pressupostos teóricos que fundamentam o enfoque emergente.

No capítulo que segue, explico como a professora procura atender às demandas que perpassam a sua prática de planejamento.

---

<sup>14</sup> Plano de Estudos: é um autêntico plano de trabalho que, além dos aspectos de distribuição do tempo, leva em conta os conteúdos programáticos de cada componente curricular em termos de conhecimentos, habilidades e destrezas, sua relação com os demais componentes curriculares e a maneira como, em conjunto, serão capazes de contribuir para a saúde, a vida familiar e social, o trabalho, o meio ambiente e outros aspectos da vida cidadã (FISS & CALDIERARO, 2000, p.14). Ver Parecer nº 323/99 CEE, que trata das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para o sistema Estadual de Ensino.

## 4 ENTRECruzando AS MÚLTIPLAS DEMANDAS NO COTIDIANO ESCOLAR

### 4.1 O 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos

Esta seção foi construída com o objetivo de apresentar o que a legislação vigente propõe para essa etapa do Ensino Fundamental, no qual as crianças da professora investigada encontram-se inseridas e que tem sido nos últimos anos tão discutida. Mas que relação teria ela com os princípios da abordagem de planejamento aqui investigada, a abordagem do planejamento no enfoque emergente?

Inicialmente podemos verificar essa relação no que diz respeito à formação profissional do professor, considerada como um dos princípios que fundamentam a abordagem do planejamento no Enfoque Emergente. Essa formação pressupõe a busca de conhecimentos pelo professor para que possa aprimorar a sua prática pedagógica, no que diz respeito à organização do planejamento em conjunto com as crianças e, conseqüentemente, o seu crescimento pessoal. Por isso, é de suma importância. Assim, as colocações a seguir são apresentadas para que possamos verificar as orientações propostas pelas Leis nº 11.114/2005<sup>15</sup> e 11.274/2006<sup>16</sup> no que diz respeito à organização do Ensino Fundamental de Nove Anos e

---

<sup>15</sup> A Lei nº 11.114/2005 altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

<sup>16</sup> A Lei nº 11.274/2006 altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

posteriormente, no decorrer deste estudo, associá-las a como a professora aproxima esse conhecimento do que dizem essas leis – em que o currículo da escola se fundamenta – com a sua proposta de trabalho junto às crianças. Pautar o trabalho numa perspectiva teórica de planejamento voltada ao Enfoque Emergente é estar sempre aberto para o novo, para o diferente, é estar num constante processo de discussão e de reflexão. Portanto, conhecer as orientações e refletir sobre elas é estar aberto para o que difere, é aproveitar para a sua prática pedagógica tudo aquilo que emerge do cotidiano e, por isso, a organização desta seção.

Muitos foram os discursos, muitas foram as discussões em relação à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, originadas por pareceres favoráveis e contrários ao ingresso das crianças com seis anos de idade na escola. Para alguns, esse um ano a mais seria como uma medida compensatória para evitar o fracasso futuro da criança; para outros, a criança aos seis anos não estaria preparada para ser escolarizada, mas estaríamos, com essa ideia, antecipando a sua escolarização.

Diante dessas discussões, Barbosa (2003), em um dos artigos publicados nessa época, manifestou-se assim:

Se ingressar aos seis anos significar a expansão da educação infantil a partir dos maiores e dos que necessitam com urgência de uma experiência de letramento através de um projeto pedagógico voltado para a ludicidade, para o desenvolvimento das diversas linguagens simbólicas para as interações sociais, para o jogo e a brincadeira, isto é, para viver a infância, então ótimo. No entanto, se significar 'o massacre dos inocentes' como é para aquele terço das crianças que está com 7 anos na primeira série do ensino fundamental, é preciso repensar seriamente essa proposta (BARBOSA, 2003, p. 37).

Cabe ressaltar, a respeito do que Barbosa (2003) expõe ao final da citação, que, antes de ser implantada a Lei nº 11.114/2005 – que altera o artigo 6º da Lei nº 9.394/1996 e que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade – muitas crianças brasileiras, especialmente aquelas de famílias com maior renda, já se encontravam na 1ª série do Ensino Fundamental de Oito Anos, sendo amparadas pela própria LDBEN<sup>3</sup> nº 9.394/1996.

Desse modo, apesar de a Lei nº 11.114/2005 já estar em vigor há 5 anos, ainda se observam, em muitas escolas, práticas bastante tradicionais na condução dessa etapa nesse nível de ensino. Chamo tradicionais aquelas práticas

desenvolvidas quase exclusivamente dentro de uma sala de aula, em que as crianças se encontram dispostas umas atrás das outras, em que o professor é portador e transmissor de um plano de estudos contendo uma série de conteúdos a serem “vencidos” até o final do ano letivo, conteúdos centrados na alfabetização, na apropriação do código linguístico de forma mecânica, descontextualizada, através do treino e da repetição. Geralmente trabalhados através da exposição oral, dão ênfase à quantidade de informações, que são anotadas pelos alunos em um caderno e cobradas posteriormente em avaliações. Essa concepção tradicional não respeita as singularidades dos alunos, valoriza o desenvolvimento cognitivo em detrimento do afetivo, social e psicomotor, e, além disso, pouco leva em consideração a escuta das crianças, fazendo com que o professor desenvolva um trabalho *para* elas e não *com* elas, não levando em consideração a diversidade do grupo.

(...) pedagogia que se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, que resolve a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos...centrados na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos... (FORMOSINHO, 2007, p. 17).

Acredito que essa postura de alguns profissionais que atuam nessa etapa do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de o 1º Ano encontrar-se em um “entre lugares”, não pertencendo mais à Educação Infantil e também não encontrando um espaço, uma identidade com os Anos Iniciais, apesar de as Leis nos fornecerem as orientações de como proceder nessa etapa do ensino. Digo “entre-lugares” por acreditar que os profissionais que atuam com o 1º Ano ainda apresentam muitas dúvidas em relação à organização do espaço de aprendizagem das crianças; à prática pedagógica – o que trabalhar *com* ou *para* as crianças; como proceder em relação à alfabetização, entre tantos outros aspectos que se entrecruzam com as propostas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Assim, a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos nos impõe novos desafios, sobretudo pedagógicos, e exige dos professores e das Instituições Educacionais a construção de novas práticas pedagógicas, que tenham como foco central a criança e levem em conta as diferentes dimensões de sua formação.



A Legislação vigente para essa etapa do ensino orienta, no Parecer CEE nº 752/2005<sup>17</sup>, que o 1º Ano deve dar seguimento às propostas apresentadas à Educação Infantil, oportunizando a aprendizagem das crianças de forma lúdica, respeitando a sua faixa etária, sua unicidade e sua lógica.

Conforme os artigos 4º e 12 desse mesmo Parecer, para essa etapa de ensino deverá ser apresentada uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando, igualmente, materiais didáticos, brinquedos, mobiliário e equipamentos, tudo isso de modo a configurar um ambiente alfabetizador compatível com o desenvolvimento da criança nessa faixa etária.

O documento do MEC (2006): o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, apresenta-nos quatro eixos que deverão ser levados em consideração no momento de planejar e que fundamentarão o trabalho com as crianças dessa faixa etária. São eles: a alfabetização e o letramento, o brincar como experiência de cultura, a infância e a avaliação e aprendizagem. O documento apresenta a **alfabetização e o letramento** como um dos eixos orientadores do trabalho pedagógico para essa etapa do Ensino Fundamental, ressaltando que o trabalho realizado junto às crianças deverá garantir-lhes o seu desenvolvimento em “todas”<sup>18</sup> as suas dimensões.

Nesse documento do MEC, Leal, Albuquerque e Moraes (2007) apresentam uma distinção entre alfabetização e letramento.

O primeiro termo, *alfabetização*, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, *letramento*, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (p. 70).

Nesse sentido, os autores concluem salientando que alfabetizar letrando é um desafio permanentemente. Implica refletirmos sobre as nossas práticas e

---

<sup>17</sup> Parecer CEE nº 752/2005: Manifesta-se sobre o ingresso obrigatório a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos de duração. Determina procedimentos a serem adotados.

<sup>18</sup> Grifo meu.

concepções adotadas ao iniciarmos as nossas crianças no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino a fim de garantir-lhes o duplo direito de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos (LEAL, ALBUQUERQUE E MORAES, 2006).

O **brincar como experiência de cultura** é outro eixo importante no trabalho com o 1º ano, uma vez que a aprendizagem das crianças nessa faixa etária encontra-se vinculada ao lúdico.

Para Wajskop (1995),

a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (p. 35).

Esse eixo vem ao encontro de um dos princípios que fundamentam o planejamento no enfoque emergente, que é a aprendizagem como processo de construção subjetiva e grupal. Ele se organiza de modo a proporcionar um ambiente que estimule o olhar curioso das crianças, ensinando-as a conviverem com o igual e o diferente, levando-as a explorarem e a experimentarem novos ângulos de compreensão. Tudo isto, vivido no seu cotidiano, proporciona-lhe o cultivo dos valores de respeito e envolvimento com o outro.

Desse modo, acredito que, se o brincar alcançasse um maior espaço no cotidiano escolar ou se as práticas pedagógicas realizadas nesse cotidiano se apoiassem no brincar livremente, não seria necessária a preocupação exaustiva, muitas vezes percebida nos discursos dos professores, em relação ao desenvolvimento da área cognitiva. O brincar seria pano de fundo desse cotidiano, e isso seria suficiente e satisfatório para o desenvolvimento de qualquer atividade. No entanto, não basta “dar” às crianças o direito de brincar. Para ser uma atividade significativa, é preciso despertar e manter seu desejo pelo brincar. Não basta apenas ampliar o tempo no pátio da escola ou colocar na sala de aula diferentes tipos de brinquedos: “E isto implica principalmente, em uma nova postura do educador diante da brincadeira e diante do espaço em que ela acontece” (HARRES, 1997, p. 126).

Nesse sentido, foi possível verificar, na prática pedagógica da Luciane, o quanto o brincar encontra espaço em tudo o que realiza *com as crianças*, uma vez que para ela “*o brincar é a vida da criança, através dele podemos proporcionar a elas uma aprendizagem significativa, mais que significativa*”. Brincando, a criança sente prazer, e esse prazer é fundamental para a construção das suas aprendizagens; por isso, o professor, quando pensa o planejamento, deve levar em consideração a ludicidade.

Pensar sobre a importância do brincar na escola, em especial no que diz respeito ao que é proposto no planejamento do professor, é um grande desafio para o Ensino Fundamental, que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. E, ainda, é muito triste quando nos deparamos com os pais – que acabam por reforçar essa situação – dizendo aos seus filhos, quando ingressam no 1º Ano, que agora eles estão indo para a escola para aprender e não mais para brincar. Sabemos que privar a criança de viver intensamente em favor de um treinamento mecânico objetivando a alfabetização – fato percebido muitas vezes na minha caminhada como pedagoga – significa reprimir a energia da criança, não aproveitando suas capacidades. Significa substituir a aprendizagem significativa pelo condicionamento. Significa podar-lhe a curiosidade e sua abertura para o novo.

Significa, enfim, impedi-la de ser o que é, criança...pois, através do ato de brincar, ela vai compondo uma infinita abertura de possibilidades que lhe permitirão desenvolver-se integralmente como sujeito engajado no processo de construção de si mesmo (HARRES, 2003, p. 102).

Outro eixo orientador a ser destacado é o da **Infância**. É imprescindível, contudo, esclarecer de que infância pais e professores estariam falando.

A história da humanidade faz-nos perceber que a infância está relacionada a dois fatores inseparáveis: o histórico e o social. O processo histórico mostra-nos as diferentes concepções de infância em cada cultura; e o processo social, a visão da sociedade em relação à infância em cada época e em cada cultura. Sabemos que tanto os fatores históricos como os sociais sofreram diversas alterações no transcorrer dos tempos. Cada época tratou de desenvolver um discurso que revelava em sua essência os ideais e as expectativas depositadas na criança, tendo eles consequências sobre elas.

Faria (1999), referindo-se à infância contemporânea, afirma:

(...)o fato de a criança não falar ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transformam-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através dessas especificidades. A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem falta, incompletude, são exatamente a infância (p. 180).

Desse modo, podemos observar que é por meio das relações sociais que as crianças estabelecem com as outras crianças e com os adultos, que é possível considerar suas manifestações como provenientes de uma cultura própria da infância, seja sob a forma como as interpretam e interagem, seja nos efeitos que nelas produzem a partir das suas próprias práticas (MARTINS FILHO, 2005).

Segundo o mesmo autor (2005),

entendemos que as crianças precisam ser compreendidas em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, em suas produções e também recriações e reproduções... e salientamos que tudo isto só é possível pela inserção do professor nesse mundo inusitado e fantástico, pois assim ele poderá entender o que as meninas e os meninos desejam para si, e ainda perceber o que as crianças nos revelam do que conhecem do mundo, e também ser parceiro de suas expectativas, alegrias, emoções, brincadeiras, sentimentos, silêncio, choro, olhares, tudo o que é representado neste período da vida, tão singular e plural ao mesmo tempo... ao qual estamos chamando de infância (p. 25).

Acrescento, ainda, o entendimento da Luciane em relação a essa criança: *“Entendo a criança como um ser co-partícipe, envolvido e sujeito do processo, que tanto interage com a cultura quanto a transforma, a partir de sua própria produção de sentido, externalizando-a e produzindo algo diferente a partir das trocas com seus pares, provocando a formação de uma educação que instiga reflexão, o pensamento”*.

Assim, após esta reflexão, podemos dizer que as pedagogias têm relação com os modos de ser da criança e com os modos de nós as vermos. Embora as concepções educacionais tenham se transformado de acordo com as contingências históricas, culturais e sociais, as práticas educacionais parecem ainda continuar estagnadas. Constata-se ainda em muitas instituições educacionais que a infância é vista como uma etapa da vida fundamentalmente destinada a “ser preparada”, a ser educada em instituições especializadas, onde a generalidade das tarefas escolas constitui-se, de acordo com Sacristán (2005), no ofício de ser aluno. E ser aluno é

uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos dentro de uma ordem regida por certos padrões, que tem como função o poder sobre os menores.

Penso ser por meio da organização de um planejamento que leve em conta as manifestações infantis, as necessidades e os interesses das crianças e que esteja voltado à escuta das mesmas – e acreditando que, conforme Sarmento (2005), elas sejam atores sociais, dotadas de capacidades de ação e culturalmente criativas, que participam de seus processos de socialização, transformando a sociedade e sendo também transformadas por esta – que se abrirão caminhos possíveis para mudarmos a realidade tão institucionalizada do universo infantil nas escolas de Ensino Fundamental.

Todavia é preciso mais do que a conscientização de que as crianças são sujeitos sociais; são necessárias a reflexão constante e a busca por práticas que as considerem efetivamente como tais no cotidiano escolar. Para Kramer (2007), refletir sobre a infância hoje é condição para planejar o trabalho junto *com* as crianças. E, para isso, faz-se necessário observarmos como as percebemos hoje, qual seria o papel da infância na sociedade atual, que valor atribuímos às crianças em seus diferentes contextos sociais, o que temos privilegiado no cotidiano escolar, se as vozes das crianças têm sido ouvidas e como trabalhamos com elas de modo que seus interesses sejam considerados. “Não podemos esquecer que as crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos que produzem cultura e são nela produzidas e não mais ‘placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura do jeito que querem’” (MONTANDON, 2001, p. 52).

Sabemos que, se oportunizássemos espaços onde as crianças pudessem se manifestar, certamente ouviríamos diferentes narrativas, e isso seria uma indicação de que a infância não acontece da mesma forma para todas elas, que as histórias se diversificam a cada experiência. Talvez essas ideias sobre a infância aqui apresentadas possam ajudar a pensar de um outro modo o trabalho junto a elas desenvolvido. Como esclarece Cruz (2008),

dar voz às crianças é, ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação, e também uma estratégia de aprimoramento da prática docente, de melhoria da qualidade dos contextos educativos (p. 79).

Destaco aqui uma fala da Luciane que vai ao encontro da exposição de Cruz: *“Em minha prática, considero a criança como um sujeito a ser respeitado em sua identidade infantil. Juntos produziremos conhecimentos e nos constituiremos no espaço e em situações de aprendizagem para a vida em sala de aula, pois estes sujeitos têm ideias prévias sobre o mundo que os rodeia e estes pensamentos irão indicar as hipóteses, elaborações que eles têm sobre o meio, auxiliando-me na condução do planejamento”*.

Nessa perspectiva, acredito que as crianças estão prontas para nos ajudar na construção do planejamento, oferecendo-nos ideias, sugestões, problemas, dúvidas, indicadores e “trilhas a seguir”<sup>19</sup> (MALAGUZZI,1999) e, quanto mais confiam em nós e nos veem como fonte de possibilidades, mais nos auxiliam.

A **avaliação e a aprendizagem** na escola é outro eixo destacado no documento do MEC (2008) que orienta a inclusão das crianças de 6 anos no 1º ano. Nessa etapa do Ensino Fundamental, conforme o artigo 12 do Parecer CNE/CEB nº 4/2008<sup>20</sup>, a avaliação deverá estar voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização, de forma contínua e sistemática, expressa em Parecer Descritivo, sem a retenção do aluno.

Dessa forma, o professor deve respeitar as singularidades de cada criança através do acompanhamento diário do seu desenvolvimento, através de materiais que lhe permitam registrar esse acompanhamento. A avaliação das crianças da professora deste estudo é feita de modo descritivo, através dos relatórios de aprendizagem, que considera necessários uma vez que, como o seu planejamento emerge a partir daquilo que as crianças vão lhe trazendo ao longo dos encontros, eles lhe permitem refletir sobre as aprendizagens das crianças ressaltando as suas possibilidades, lhe permitindo refletir sobre tudo aquilo que foi desenvolvido em conjunto *com* elas, sendo essa reflexão propulsora de uma possibilidade de organizar o seu planejamento, voltado àquilo que realmente as crianças dizem ou não, mas que se manifestam ao longo dos encontros.

---

<sup>19</sup> “Trilhas a seguir” é uma expressão utilizada por Loris Malaguzzi no sentido de apresentar indicações.

<sup>20</sup> Parecer CNE/CEB nº 4/2008: Dá orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Acreditei ser importante apresentar essas colocações pois, conforme havia dito no início desta seção, o professor que tem como respaldo do seu planejamento os princípios do enfoque emergente, busca constantemente novas perspectivas para a vida pessoal e profissional, não ficando parado no tempo, acreditando que as mudanças que nos circundam no campo educacional não atingirão o modo como trabalha na escola com as crianças. Esse professor não se neutraliza diante das mudanças; pelo contrário, ele deseja buscá-las, conhecê-las, pois, sabedor da sua existência, o professor reflete sobre elas e, refletindo, constrói suas ideias, obtendo seu posicionamento.

Diante desse processo de busca, de conhecimento e de reflexão, ele não fica à margem das decisões institucionalizadas, neste caso, governamentais, podendo discuti-las quando possível com os seus pares e trazendo as mudanças de modo crítico para a sua prática diária – de planejamento – junto às crianças.

E é assim que se constrói o dia a dia da professora Luciane, que busca constantemente conhecer o que se apresenta como novo, para organizar o trabalho junto às crianças, em que o diálogo, a participação e o comprometimento naquilo que realiza em conjunto *com* elas se faz presente, presente no seu planejamento.

Como havia mencionado, o professor que desenvolve o seu planejamento voltado para a perspectiva teórica emergente encontra-se aberto para o que emerge no seu dia a dia e, por isso, também está aberto para receber as normativas que lhe são apresentadas para o seu trabalho. Recebê-las não significa aceitar de imediato o que lhe é apresentado, mas sim ter conhecimento sobre elas para, desse modo, poder discuti-las, posicionando-se e, assim, associando-as à sua prática de planejamento em relação ao que acredita ser importante para a sua proposta junto às crianças. Por isso, o princípio da formação profissional se volta para a importância desses conhecimentos legais por parte do professor.

## **4.2 Os Instrumentos Pedagógicos utilizados pela professora para planejar de modo emergente com as famílias, as crianças e a escola**

Nesta seção procuro mostrar de que modo a professora Luciane, em sua prática diária junto aos alunos, busca contemplar os interesses e as necessidades das crianças, as demandas das famílias e a programação da escola no que diz respeito à organização do planejamento.

Seguidamente fiquei a pensar como seria possível organizar um planejamento que levasse em consideração, efetivamente, os interesses e necessidades das crianças. Como capturar esses interesses? Como considerar as demandas das famílias? Como envolver os pais nos trabalhos das crianças, bem como realizar propostas para as crianças que incluam a interlocução com as famílias? Seria possível isso acontecer na prática? E num 1º ano, em que existe um plano de estudos a contemplar?

Acredito que o início para tudo isso seria a atenção do professor para observar as manifestações das crianças e expandir espaços organizados de modo a “convidar” para a participação, criando contextos. Para tanto, é preciso inicialmente construir com as crianças espaços de confiança – entre as crianças e entre adultos e crianças –, os quais permitam a pais e crianças desenvolverem o sentido de pertencimento àquele lugar, àquela escola, àquela sala de aula. Esse espaço incentivaria as crianças a participarem, a se comprometerem, a levantarem questões, a procurarem respostas com o outro, e lhes seriam proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando.

### **4.2.1 Com as famílias**

E com os pais, como seria? Sabemos que envolver os pais nas atividades da escola não é nada fácil para os professores. Entretanto, também sabemos que é de suma importância esse envolvimento, pois a participação “gera oportunidades para a partilha do conhecimento, para o trabalho em conjunto, para a construção da confiança e para a divisão das responsabilidades entre os adultos que participam da



vida das crianças” (MANTOVANI, 2002, p. 99), responsabilidades essas tão discutidas atualmente por professores que reclamam da família que deixa para a escola a educação das crianças, omitindo-se das suas responsabilidades.

Sabemos, contudo, que existem famílias que têm muitas coisas a compartilhar, a nos dizer e recursos a oferecer e, para que possam expor os seus pensamentos, necessitam, além dos espaços possibilitados para essa participação, de professores dispostos a ouvirem o que elas têm a lhes dizer. Professores que estejam dispostos a escutarem, muitas vezes, contrastes de valores, e que tenham a habilidade de trabalhar com o que vem de encontro àquilo que pensam. Quando digo habilidade, é porque acredito que o professor deva saber o que vai ser feito com aquela escuta, de modo a não afastar os pais dessa proposta maior, que é a participação deles nos assuntos relacionados à vida escolar do seu filho – e que, no caso deste estudo, está voltada à construção do planejamento – e é considerada como fator preponderante na construção de um planejamento voltado ao enfoque emergente.

Quanto a essa escuta, Rinaldi (2001) enfatiza: “Escutar não é fácil: requer conhecimento e ao mesmo tempo a suspensão de nossos juízos, requer disponibilidade para a troca... requer vencer o sentimento de quando nossas certezas são postas em jogo” (p. 24).

De acordo com a professora Luciane, para a realização de qualquer atividade com uma turma, é fundamental o estabelecimento de vínculos entre todos: escola, família e, principalmente, do professor com o grupo. Para isso, sempre no início de cada ano, realiza com as famílias uma entrevista para saber o que os pais esperam da escola naquele ano e quais os seus desejos para os filhos.

Em relação ao Primeiro Ano, geralmente os pais são enfáticos no que diz respeito aos filhos aprenderem a ler e a escrever. Nesse momento, a professora aproveita a oportunidade para informar-lhes os objetivos dessa etapa do Ensino e convidá-los a participarem da construção desse trabalho.

Esse diálogo inicial com as famílias se estabelece durante todo o ano através da escuta, e a Luciane faz questão de explicar-lhes o porquê de cada ação que vai ser desenvolvida *com* as crianças. Ressalto que essas conversas com os pais são

fundamentadas teoricamente pela professora, que busca incessantemente nos autores o apoio de que necessita para esse e outros momentos. Verifico que, agindo assim, ela transmite a segurança de que as famílias necessitam nesta etapa escolar em que os filhos se encontram, etapa que, por ser ainda muito discutida em relação ao que fazer com as crianças, causa angústia nas famílias. Desse modo, ela aproxima as famílias de suas idéias, possibilitando a negociação entre aquilo que ambos desejam. Vale destacar que é a partir da entrevista individual e de uma reunião inicial geral, quando as famílias têm a oportunidade de visualizar – na produção de um DVD feito pela própria professora – os seus filhos participando dos diferentes momentos da rotina, que a Luciane começa a construir os registros sobre as demandas das famílias e sobre as necessidades e os interesses das crianças.

Ela esclarece que o enfoque do Primeiro Ano não será direcionado apenas para a leitura e a escrita, sendo que uma série de outras questões precisam também ser trabalhadas para que as crianças aprendam tanto os conhecimentos relativos aos conceitos, como também os relativos à cultura escolar.

*“Alfabetizamos dentro da questão gráfica, dentro da questão de todas as imagens, dentro da questão da matemática, dentro da questão da autonomia das crianças, dentro da questão do brincar, da parte motora, da parte afetiva. Então existe uma série de coisas que vão ajudando a constituir essa criança e não apenas a questão da leitura e escrita.”*

Esta perspectiva interdisciplinar é interessante porque este trabalho a todo momento vai sendo articulado com todas as áreas do conhecimento, suscitando nas crianças muitas indagações e possibilidades de inter-relações entre diferentes conhecimentos.

Nesse sentido, é possível perceber que, além de a professora contemplar no seu planejamento o programa da escola estabelecido no Plano de Estudos para essa etapa de ensino, o seu trabalho se volta à leitura e à escrita com função social, onde dá ênfase aos seus diferentes usos e funções através de temas que façam parte do universo da criança. Em função disso, acredita ser importante explorar o lúdico e a tradição cultural infantil, selecionando diferentes tipos e gêneros de textos, como parlendas, trava-línguas, poesias, histórias, cantigas de roda, além de textos

de jornais, bilhetes, cartas, placas, avisos, receitas, propagandas, bulas de remédio, entre outros. Sua preocupação é que a leitura e a escrita tenham verdadeiramente um significado e um sentido para as crianças, um significado que ultrapasse o caráter meramente escolar, que se utiliza de textos criados para ensinar as correspondências grafofônicas existentes na nossa escrita alfabética.

As perguntas inicialmente feitas às famílias, as quais oportunizam o diálogo, a partilha, o estabelecimento de vínculos, a sinalização de interesses e a construção de objetivos comuns, são também realizadas com as crianças, utilizando-se de diferentes materiais didáticos e de estratégias para conhecê-las. No caso deste estudo, quando me referir a eles juntos, chamarei de Instrumentos Pedagógicos.

Já para a expressão Materiais Didáticos, me utilizarei neste trabalho, para me referir aos recursos que a professora utiliza nas suas práticas diárias junto às crianças, como o datashow, os CDs, os livros de histórias, entre outros.

Já o conceito atribuído à expressão “Estratégia” pauta-se nas ideias de Fortunati (2009):

a ‘estratégia’, ao contrário do que acontece no ‘programa’, que é constituído por uma sequência pré-estabelecida de ações, se constrói no curso da ação, modificando, conforme se apresentem os acontecimentos ou se recebam informações, a conduta da ação considerada. A atuação estratégica é o motor do planejamento (p. 83).

#### 4.2.2 Com as crianças

A primeira estratégia utilizada pela professora para a identificação dos interesses e das necessidades das crianças é **A organização do espaço físico da sala de aula**. A professora é quem o planeja no início do ano letivo, procura organizá-lo de modo que se torne acolhedor para a recepção das crianças na sala de aula, possibilitando-lhes o contato direto com o espaço dos livros, da contação de histórias, lugar onde são realizados os momentos de leitura; o espaço para a expressão dramática, com fantasias, acessórios, espelhos; o dos jogos e brinquedos, entre outros.

De acordo com Malaguzzi apud Gandini (1999),

Valorizamos 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 a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (p. 157).

Nesta perspectiva, a organização do espaço possibilita aos sujeitos que nele vivem incorporarem experiências sociais e culturais através das relações que estabelecem com as outras pessoas e, por isso, ele deve ser organizado de modo que propicie à criança ampliar suas experiências, contribuindo para a construção da sua autonomia.

Esses espaços transformados em ambientes possibilitam-lhe fazer uma leitura da turma, já que pode observar as crianças, detectando o grupo que tem mais interesse pelos jogos, como, por exemplo, os que têm como objetivo o raciocínio lógico-matemático, ou a leitura, ou a expressão corporal, entre outros, assim como lhe possibilita conhecer as suas necessidades. Esses espaços, no decorrer do ano, são modificados e ou transformados com o auxílio das crianças, permitindo à professora a continuidade do processo de escuta.

Outra estratégia que se lança a partir da organização do espaço da sala de aula é a **Contação da história** “A centopéia que sonhava”, de Herbert de Souza (1999).

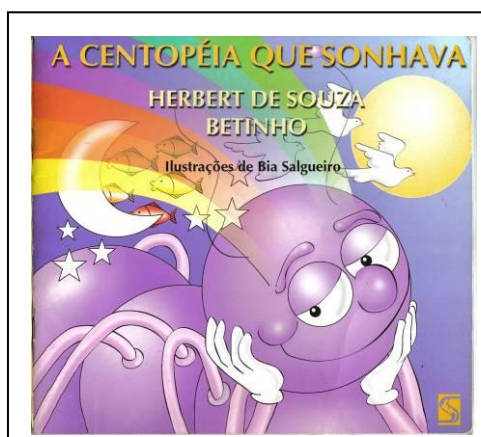


Figura 7 - Capa do livro “A centopéia que sonhava”.

Fonte: Da pesquisadora.

Na história, a centopéia questionava-se: Quem nunca sonhou poder voar como um pássaro? Ou nadar como um peixe? Que maravilhoso seria cantar como um sabiá! A centopéia sonhava fazer tudo isso, mas tinha as suas limitações, como todas as pessoas e os animais. Neste livro, Betinho nos mostra que, sozinhos,

podemos muito pouco, porém, quando nos ajudamos uns aos outros, conseguimos realizar nossos sonhos. A partir da contação desta história, a Luciane questionou o grupo de crianças a respeito de quais eram os seus desejos para aquele ano e o que esperavam da escola. Constata-se que as respostas apresentadas pelas crianças são muito semelhantes às dadas pelos pais, demonstrando interesse pela leitura e escrita, pelo brincar e por fazer novas amizades.

Para Jolibert (1994), esses interesses surgem pelo fato de que para os pais a escola “é um meio de possível promoção para seus filhos. E os pais sabem muito bem que o domínio do ler/escrever é um dos fatores determinantes do sucesso ou do fracasso escolar” (p. 127).

Assim, a professora, diante desses conhecimentos, das sinalizações apresentadas pelas crianças, das pistas deixadas pelo caminho e dos seus registros constrói projetos de trabalho direcionados ao olhar das mesmas.

*“Elas me veem como alguém que realmente está junto com elas, que vai planejar com elas, que vai construir com elas”.*

Os alunos sabem que ela ocupa um espaço importante, que ela está ali para ensinar coisas de que eles necessitam, contudo é necessário a professora mostrar-lhes que ela está ali também para aprender junto com eles, que eles também podem ensiná-la.

A **Audição de CDs** é outra estratégia utilizada durante as atividades realizadas em sala aula. É algo constante, que faz parte da vida do grupo, demarcando os momentos da rotina, servindo de pano de fundo para a realização de trabalhos, como recurso para as dramatizações, entre outras situações. Compositores como Toquinho e Adriana Calcanhoto (cd Partimpim) são conhecidos das crianças. As histórias radiofônicas também são destaque aqui, como as do “Vampiro Florisvaldo”, de Beto Hermann.

Todos os dias a professora propõe um momento para a troca de experiências entre ela e a turma. É o espaço em que todos têm a oportunidade de trazer situações para discutirem, e procuram respeitar o colega que fala. Esse momento

também é importante porque propicia à professora conhecer ainda melhor as suas crianças.

Para Barbosa e Horn (2008), “a construção de um grupo de aprendizagem que colabora, que se envolve com as tarefas, que é co-responsável pelo empreendimento coletivo, define uma efetiva participação no grupo” (p. 87).

Assim, corroborando as autoras, a professora, referindo-se a um desses momentos, relata: *“achei essa participação das crianças muito interessante, pois sugeriram organizarmos um cronograma para a notícia e para a história. Então, combinamos que a cada dia da semana teríamos dois colegas que iriam contar uma história e/ou falariam sobre uma notícia que escutaram no rádio, na TV, ou... sendo uma maneira de contemplar a questão da oralidade, onde todos falariam sobre um tema mais global, um tema onde todos pudessem saber falar alguma coisa, um tema mais atual, onde eles pudessem se colocar frente a uma situação, e a notícia propiciaria isso”*.

Confirma-se, nesse relato, a participação das crianças nas decisões a serem tomadas relativas ao planejamento das aulas, trazendo elas para a sala de aula o contexto familiar, o que ouvem dos pais, o que assistem nos meios de comunicação, entre outros. A organização desses momentos é utilizada como estratégia para a professora poder observar as crianças e escutar o que elas têm a lhe dizer.

As **brincadeiras**, também como estratégia para a observação das crianças, encontram destaque nesse grupo. Segundo a Luciane, como o Primeiro Ano, conforme o Parecer CEE nº 752/2005, deve dar continuidade à proposta pedagógica da Educação Infantil e de acordo com as orientações para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos (MEC, 2007), as quais apresentam o brincar como um dos eixos norteadores do trabalho dessa etapa do ensino, e por as crianças estarem numa idade em que o brincar é inerente às suas vidas e “por acreditar que o brincar transforma” (SILVA, 2007, p. 15), ela procura organizar as atividades *para e com* as crianças sempre de modo lúdico.

*“Eles adoram aquela brincadeira de “Vamos caçar ursinho?” Sabe, coisas assim que vão retomando a questão do imaginário de criação, porque muitas vezes eles ganham, até pela questão tecnológica, muitas histórias que já vêm com a*

*imagem toda pronta, sendo que eles não necessitam construir muita coisa. Então, nessas histórias como a do Ursinho, eles têm que fazer uma construção do imaginário, também é interessante porque eles têm que produzir imagens na cabecinha deles. E não só receber a imagem pronta. Esse tipo de brincadeira tem o propósito de fazer com que eles também possam criar assim imageticamente as coisas.”*

Fortunati (2009), referindo-se a esse tipo de brincadeira, salienta:

ela representa uma experiência capaz de envolver e de motivar as crianças tanto no plano cognitivo e comunicativo, pela magia do fato de entrar em contato com os símbolos, sejam imagens ou palavras, quanto no plano expressivo, pelas emoções que entram em jogo ao escutar e ao contar histórias das quais as crianças se sentem protagonistas (p. 177).

Outras **situações lúdicas** são organizadas, como o trabalho com o livro de poesias, “Saco de brinquedos”, de Carlos Urbim (1997): dia sim, dia não, as crianças esperam ansiosas pelo brinquedo surpresa que será retirado de dentro de um saco de pano feito pela professora e decorado pelos alunos. Conforme o brinquedo que é retirado, é declamada a poesia correspondente, entre outras já trabalhadas. Enquanto se divertem, aprendendo a declamar, brincam com os objetos.

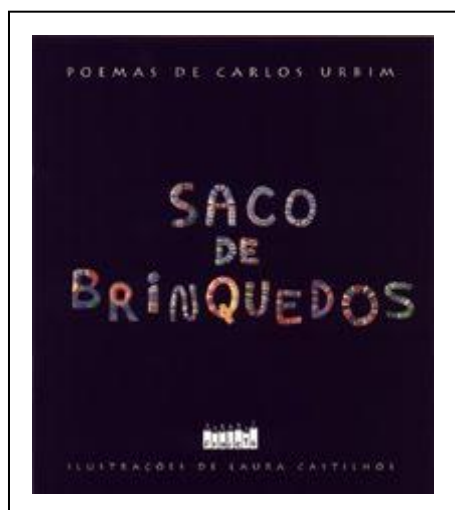


Figura 8 - Capa do livro “Saco de Brinquedos”.

Fonte: Da pesquisadora.

**Jogos sonoros** de histórias são comumente apresentados e elaborados por todos e, em certos momentos das histórias ou das poesias, as crianças são convidadas a imitar o som de um determinado personagem bicho, de um objeto, meio de transporte, os quais se encontram desenhados em cartelas de papel.

A “**Caixa do Tesouro**” é uma brincadeira que produz muita expectativa nas crianças. É uma caixa de papelão com um orifício, por onde a criança pode colocar a sua mão. A brincadeira consiste em que cada uma delas deverá levá-la para casa e colocar dentro dela algo que seja muito importante para ela, como se fosse um tesouro. Com o auxílio da família, deverá escrever o nome do tesouro em uma cartela, que será mostrada à turma logo após descobrirem o que há no interior da caixa.

Convém ressaltar que, nesse contexto propiciado para a participação das crianças nas atividades, a professora se utiliza da ludicidade para que possam, através das brincadeiras, expor os seus interesses e necessidades. Enquanto brincam, se divertem, vão se manifestando através da fala, das atitudes, dos olhares, possibilitando à professora capturar o que vai emergindo destas situações de aprendizagem.

Uma estratégia que funciona muito bem, contemplando o interesse de todos, e que é utilizada pela professora há muitos anos é a do envio de **Recadinhos para casa**, aos pais e, às vezes, às crianças. Acredita que esses recadinhos estreitam o seu vínculo com as crianças e com as famílias, pois *“a família precisa se sentir acolhida dentro da sala de aula, porque se tu não tem essa parceria o teu trabalho também não flui”*.

Nesse sentido, Mantovani (2002) expõe:

Observamos que cabe ao professor ajudar na delicada tarefa de acolher os pais, fazendo-os sentirem-se à vontade... os pais começam a se sentir gradualmente mais acolhidos à medida que os professores os ajudam a observar seus filhos, a saber quando participar daquilo que acontece na escola (p. 100).

Esses recadinhos falam sobre temas trabalhados durante a semana em sala de aula, solicitando aos pais que conversem com as crianças a respeito, ou que retornem com alguma ideia, ou deem sugestão para suscitar alguma coisa para a semana seguinte ou até mesmo um recado desejando um bom final de semana para a família e para a criança.

Nessa atividade fica claro o desejo da Luciane de envolver as famílias no planejamento das aulas. Julgo importante destacar aqui que esse envolvimento vai além de uma simples manifestação; ela busca a integração entre pais, filhos e



escola, uma vez que na escola a participação das crianças é uma constante. Desse modo, as crianças vão para a casa com o desejo de saber mais, de fazer e, diante disso, os pais, em casa, motivados pelas crianças, discutem com elas propostas de ação que serão sugeridas à turma, na escola.

“A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível / impossível realização” ( Coelho, 1997,p. 24)

**SENHORES PAIS:**

**GOSTARIA DE AGRADECER A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA CRIAÇÃO DAS HISTÓRIAS COM AS CRIANÇAS. FOI MUITO BACANA VER AS APRESENTAÇÕES DAS HISTÓRIAS, BEM COMO A RECEPÇÃO DAS CRIANÇAS FRENTE A ESTE TRABALHO. NOSSA TURMA ESTÁ BASTANTE MOTIVADA PARA A PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS, RIMAS, ESTE TRABALHO SÓ CONTRIBUIU AINDA MAIS PARA ESTAS CONSTATAÇÕES E PARA DAR CONTINUIDADE E AMPLIAR ESTES CONHECIMENTOS.**

**AGRADEÇO INTENSAMENTE A COLABORAÇÃO DE TODOS, POIS SÓ ASSIM SE FAZ UM TRABALHO DE CONTRUÇÃO COLETIVA E EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM O DESENVOLVIMENTO DE NOSSAS CRIANÇAS.**

**ABRAÇOS PROFESSORA LUCIANE ABREU.**

**OBS: GRADATIVAMENTE AS CRIANÇAS IRÃO LEVAR OS LIVRINHOS DE TODOS OS COLEGAS PARA CASA. TERÃO DOIS DIAS PARA FICAR COM A CAIXA DOS LIVROS EM CASA. LEMBRAR DE CUIDAR DO MATERIAL RECEBIDO E TRAZER NA DATA INDICADA.**

**GOSTARIA, AINDA, DE ESTENDER O MEU AGRADECIMENTO EM RELAÇÃO AS HISTÓRIAS E NOTÍCIAS PREPARADAS PELOS SENHORES SEGUINDO O CRONOGRAMA SUGERIDO POR MIM, POIS FOI EXCELENTE PARA AS DISCUSSÕES NO GRUPO SOBRE TEMAS DA ATUALIDADE, BEM COMO, PARA TRABALHAR A EXPRESSÃO ORAL DAS CRIANÇAS, E TAMBÉM EXERCITAR A RESPONSABILIDADE DELAS PELAS DATAS DAS TAREFAS SOLICITADAS.**

Figura 9 - Recados enviados aos pais pela professora - A.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

**MAIS TESOUROS....**

**“ SE LIGUE EM VOCÊ”**

**“EXISTE UMA LUZINHA NO SEU PEITO. UMA LUZ QUE OS OLHOS NÃO VÊEM.**

**MAS QUANDO ESTÁ ACESA, A GENTE SENTE.**

**POIS É ELA QUE CAUSA OS NOSSOS SENTIMENTOS.**

**QUANDO VOCÊ A ACENDE, APARECEM SENTIMENTOS BONS EM SEU PEITO. TUDO FICA MAIS BONITO E GOSTOSO. ELA FAZ VOCÊ SE SENTIR ALEGRE.**

**QUANDO VOCÊ APAGA, APARECEM SENTIMENTOS MAUS. TUDO FICA MAIS FEIO E DOLORIDO. SEM ELA VOCÊ SE SENTE TRISTE.**

**QUANDO ESTÁ ACESA E BRILHANTE, ELA SAI PELA BOCA, FAZENDO-NOS SORRIR. ELA TAMBÉM SAI DOS OLHOS, FAZENDO-OS BRILHAR.**

**ELA SAI PELO PEITO, FAZENDO-NOS AMAR, E PELOS BRAÇOS, FAZENDO-NOS ABRAÇAR.**

**SAI TAMBÉM PELAS MÃOS, FAZENDO-NOS CAPRICHAR EM TUDO.**

**SAI, FINALMENTE, PELO CORPO INTEIRO, FAZENDO-NOS DANÇAR”.** (Livro Se Ligue em Você – Tio Gaspa)

**UM BEIJO SUPER CARINHOSO DA SUA AMIGA E PROFESSORA LUCIANE.**

**QUE VOCÊ E SUA FAMÍLIA TENHAM UMA SEMANA MARAVILHOSA.!!**

Figura 10 - Recados enviados aos pais pela professora - B.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Para ela, a maioria dos pais gosta de pegar a agenda dos filhos e ler recados sobre as suas descobertas; eles também gostam de ser convidados a participar com sugestões para o aprimoramento das aulas, entre tantas outras coisas. E como a escola é de confissão católica e prioriza o vínculo pessoal, acaba também estimulando os professores para esse tipo de ação.

A professora afirma que é muito bom receber o retorno das famílias com um “*obrigado, profe, desejamos a você uma ótima semana*”. *Acho essa atitude muito bacana, é gratificante para o professor*”.

Essas atividades aproximam realmente os pais da escola, pois cabe-lhes a responsabilidade de se fazerem presentes no dia a dia escolar de seus filhos, além de saberem que as suas contribuições são de grande valia. O espaço aberto pela professora para a participação reforça o valor dessa contribuição no planejamento, já que muitos pais não acreditam que possam contribuir com alguma coisa, colocando-se muitas vezes num patamar de submissão; já outros não se dão conta dessa relevância.

**Desafios semanais**, da mesma forma, são colocados como estratégias para negociar e contemplar o interesse e as necessidades de todos. Eles entusiasмам as crianças a ir além. São desafios como aprender a amarrar os tênis, saber o dia do nascimento, o número do telefone de casa, seu endereço, dobrar roupas, coisas do tipo que, para a Luciane, são conhecimentos que elas devem adquirir. Geralmente são dados no final de semana, como tarefa de casa, e acompanhados pela professora no decorrer da semana. Esse acompanhamento é registrado por ela em seu Plano Diário, para que possa posteriormente auxiliar as crianças em suas necessidades, naquilo que ela acredita ser importante as crianças saberem.

Assim como as estratégias, a professora também se utiliza de Materiais Didáticos, utilizados por ela dentro e fora da sala de aula, sendo eles de qualidade e muito bem selecionados: ela procura descartar todos aqueles que trazem – no caso dos livros – uma mensagem explícita, declarada, moralizadora.

Lino (1996) esclarece: “os materiais providenciados pelos adultos devem ser cuidadosamente escolhidos indo ao encontro das necessidades, do nível de desenvolvimento e dos interesses das crianças” (p. 109).

À medida que as crianças vão sinalizando determinados interesses, a professora já vai organizando um repertório de materiais que lhes poderão ser úteis. Cita-se como exemplo o caso do projeto “Letras que contam histórias”: como o interesse circundava a leitura e a escrita, buscou no seu repertório de histórias diferentes ideias.

Entre essas possibilidades, destaco livros de literatura, como “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha (2008), que conta como inicialmente a criança enxerga os signos, e “O batalhão das letras”, de Mário Quintana (2009). Como são histórias maiores, ela trabalha a cada dia com uma parte para eles terem a ideia de que as histórias não precisam ser contadas integralmente todas no mesmo dia, que é possível começar num dia, retomar noutro e continuar em outro dia. Para ela, não adianta o professor querer contar toda a história de uma vez e não ter a atenção da turma; por isso ela opta por levar às vezes mais do que três dias com apenas uma parte. Para cada parte trabalhada, eram inúmeras as atividades realizadas pela professora em conjunto com as crianças. A história “Bom dia todas as cores”, de Ruth Rocha (1998), que deixou os alunos empolgados, é um livro que fala de rimas, da relação com a autoestima, enfim, é um texto muito envolvente. A coleção “Homem e a Comunicação” também foi trabalhada no ano de 2009, assim como o “Livro dos gestos e dos símbolos”, de Ruth Rocha (1992), que apresenta os vários símbolos disponíveis para nos comunicarmos e as várias maneiras de comunicação, como a Língua de Sinais, a do Braille, a do Indígena, o que as cores nos representam, as cores da dança, da luta; e as representações nas portas de banheiros, identificando o da mulher e o do homem, além de outros.

A obra de Ruth Rocha e Otávio Roth (1992), “O livro do lápis”, propiciou um trabalho belíssimo entre as crianças, que se interessaram pelo estudo do homem das cavernas, da evolução da caneta tinteiro à esferográfica e tiveram a oportunidade de realizar diversos trabalhos.

Esse trabalho partiu da escuta atenta da professora em relação aos interesses das crianças pela origem da escrita, enquanto brincavam e quando elas, sentadas no momento da rodinha, deram continuidade aos seus questionamentos a respeito do tema, como será possível ver na seção **Os projetos desenvolvidos pela turma.**



Figura 11 - Capas dos livros citados acima.

Fonte: Da pesquisadora.

Os recursos multimídia como **computador, os CDs, os dvds e o datashow** também são utilizados como materiais didáticos que despertam o interesse e curiosidade das crianças em relação às propostas realizadas.

A utilização de estratégias e de materiais didáticos permitiram à professora constatar as necessidades das crianças. Durante as observações realizadas por ela, assim como através da escuta constante, ela percebeu que na turma havia algumas crianças que necessitavam de um auxílio maior do que aquele que estava sendo oferecido por ela em sala de aula. Para tanto, solicitou ajuda da coordenação pedagógica da escola e tiveram uma conversa com os pais dessas crianças, as quais foram encaminhadas a um profissional especializado, mantendo a Luciane o acompanhamento das mesmas, respeitando as suas capacidades. Cabe ressaltar que os espaços de participação oportunizados às crianças também foram fundamentais para que a professora, através das suas observações, da escuta e dos registros de acompanhamento pudesse fazer essas constatações. Saliento, ainda, que, com o espaço aberto ao diálogo e à participação das famílias, a sugestão do

encaminhamento dessas crianças para uma avaliação com um profissional especializado foi atendida quase de imediato por elas, porque, segundo havia dito no início desta seção, a fala da professora no início do ano dá segurança a elas e confiabilidade naquilo que ela lhes apresenta. Das três crianças encaminhadas, duas foram acompanhadas durante todo o ano por esses profissionais, e as três continuaram a receber a atenção da professora como as demais da turma. No entanto, nesses casos especiais, as atividades desenvolvidas com essas crianças em sala de aula foram também acompanhadas e orientadas em determinadas situações por esses profissionais.

#### **4.2.3 Com a escola**

Quanto às demandas da escola, Luciane procura em seu trabalho o respaldo na legislação vigente e nos eixos norteadores do seu Projeto Educativo<sup>21</sup>, no qual busca o apoio pedagógico na pedagogia de projetos, alicerçados em teóricos como Hernández & Ventura (2000); Hernández (1998). O Projeto Educativo apresenta como eixos norteadores de todo o trabalho a ser desenvolvido na escola, o eixo da Pessoa, o dos Atos Concretos relacionados a Deus e o da Educação Evangélico-Libertadora.

Destaca-se no eixo da Pessoa a importância da sua participação de forma consciente do mundo em que vive, assumindo um posicionamento autônomo diante dos fatos e situações, estruturas e processos, a partir de referenciais éticos, fundamentados em critérios evangélicos e na premissa de que a pessoa é dotada de inteligência, liberdade, vontade e dignidade, que tende para o transcendente.

Nos Atos Concretos relacionados a Deus, destaca-se o olhar para o mundo que nos cerca como um presente de Deus. Na Educação Evangélico-Libertadora, ressalta-se o fundamentar a educação no processo de ação-reflexão-ação, no

---

<sup>21</sup> Projeto Educativo. Segundo o documento analisado, é o instrumento de orientação e transformação do ser, pensar e agir pedagógico. É composto pelos Marcos Referencial, Operativo e Doutrinal, que devem ser seguidos por todas as Instituições pertencentes à Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Esse documento é organizado juntamente com a comunidade escolar de cada uma das Instituições de Ensino pertencentes a essa Congregação.

diálogo entre todos os saberes, no conhecimento universalmente acumulado e em constante interação com o senso comum e com os novos campos do conhecimento.

O documento também nos permite verificar a metodologia<sup>22</sup> proposta, a ser utilizada no trabalho diário que envolve o processo educativo como:

- a relação dialógica, crítica, participativa, dinâmica, criativa, problematizadora, transformadora, fundamentada na prática-teoria-prática (práxis);
- o desenvolvimento da pesquisa como eixo desencadeador do processo de construção/criação/re-elaboração, exigindo reflexão e crítica sobre a prática.

E o trabalho com os conteúdos e a avaliação. O conteúdo é considerado como um meio fundamental para organizar o vivido, compreendê-lo e atribuir-lhe significado. É também um meio de desenvolver, orgânica e sistematicamente, conhecimentos, competências e habilidades.

Dessa forma, os conteúdos – apresentados nos Planos de Estudos sob a forma de objetivos – estão fundamentados nas respostas que damos as questões: Por que fazemos? A serviço de quem fazemos? Para que fazemos? Como fazemos? Com que intensidade fazemos? Como avaliamos o que fazemos? A quem interessa o que fazemos?

A avaliação é vista como um processo em que, pensando a prática, analisa-se a fundamentação teórica que a orienta e motiva, colocando-a sempre a serviço da Proposta Educacional. É mediadora, porque acompanha e promove a aprendizagem; é diagnóstica, porque sinaliza as incompletudes do processo educacional e é transformadora, porque analisa a prática em busca de coerência com os fins propostos. Assim, a avaliação dinamiza oportunidades de ação-reflexão-ação, através de um acompanhamento permanente dos sujeitos envolvidos no

---

<sup>22</sup> De acordo com o Projeto Educativo a metodologia diz respeito ao modo como o processo é conduzido em toda a sua extensão e complexidade, para atingir os fins propostos no Marco Operativo, organizando e assumindo todo o currículo como meio de evangelização e efetivação da Proposta Educacional. É ensinar aprendendo, investigando e abrindo caminhos; aprender refletindo, teorizando, transformando a prática.

processo, buscando privilegiar as potencialidades e o desenvolvimento e não os déficits do ser.

Em conformidade com os eixos norteadores do Projeto Educativo da escola, a professora afirma fazer atravessamentos com a proposta de Junqueira Filho (2006) sobre as Linguagens Geradoras, procurando tornar ainda mais significativo o seu trabalho junto aos alunos.

*“A minha proposta de trabalho vai muito ao encontro das Linguagens Geradoras, que é trazer para dentro da sala de aula os teus conhecimentos, aquilo que tu pensas, que tu acredita que seja significativo trazer num primeiro momento, que tu acredita que seja a base para iniciares o teu trabalho, mas que depois, com as interferências das crianças, com as sinalizações que elas vão te fazendo, vai te propiciando abrir esse trabalho inicial, reorganizando-o com as questões que elas te trazem. Então, a questão das linguagens é também um dos viés que eu utilizo bastante dentro da minha proposta de trabalho”.*

Segundo Junqueira Filho (2006),

É a partir desse conhecimento dinâmico, inter-relacional, atualizado e original sobre as crianças – porque produzido pelo repertório singular do professor; testado, exercitado, praticado junto a um grupo singular de crianças; concreto, vivo, desafiador; à sua volta e sob sua responsabilidade -, relacionado a seus conhecimentos teórico-práticos, que o professor vai reorganizar o trabalho pedagógico que vai permitir que ele continue a conhecê-las, colaborando para que continuem se conhecendo, conhecendo a ele, professor, e ao mundo. Signo gerando signo; a parte cheia gerando a parte vazia do planejamento; dinâmicas, interdependentes, atualizadas, contextualizadas, singulares, originais (p. 45).

Nesse sentido, a professora declara criar sempre alguma coisa em cima daquilo que os alunos vão lhe trazendo. Para ela, muitas vezes isso até foge do seu controle pois são muitos os interesses. Acredita ser uma necessidade, que ela tem de valorizar todas essas informações. Para isso organiza os interesses das crianças seguindo como critério a maioria do grupo, verificando no decorrer das aulas se esses interesses continuam prevalecendo, se as crianças continuam insistindo na mesma ideia, para depois, todos juntos, organizarem o projeto a ser desenvolvido. Destaco que os interesses da minoria não são deixados de lado: ela procura acoplá-los na medida em que o projeto se desenvolve.

Luciane expõe que procura amadurecer com o grupo a ideia de interesse, não organizando imediatamente um projeto. *“Posso dizer que deixo a ideia em hibernação e ela vai sendo nutrida por cada um de nós até chegarmos na construção de um projeto sobre aquilo que desejamos conhecer”*.

No decorrer das aulas, procura fazer com que as crianças pensem, que reflitam sobre as suas ações, dizendo que nenhuma delas é um *robzinho* que vai fazer o que a professora manda porque tem que fazer. Mas solicita que pensem no que estão fazendo, no porquê da realização daquele trabalho, procurando, assim, fazer com que se aproximem do processo de construção do seu conhecimento, valorizando aquilo que faz parte da sua vida. E ao mesmo tempo, atende as demandas da escola, através do que é proposto no Projeto Educativo da escola.

Essa é uma maneira de também criar vínculos com as crianças, pois permite o estabelecimento de um elo entre a proposta pedagógica do professor e a criança, dando um sentido ao trabalho que vem sendo desenvolvido.

Para ela, é muito gratificante quando o professor consegue perceber as construções das crianças, consegue entender como elas elaboram determinados conceitos, ficando impossível nessas situações permanecer sentada em uma cadeira enquanto as crianças realizam atividades; sua atitude, nessas horas, é a de ficar junto a elas para não perder nada.

*“Essas situações que acontecem são tão profundas, tão bacanas, que te fazem ir para casa e pensar em outras estratégias, outros jeitos de fazer a criança pensar diferente”*.

Rinaldi (2001), referindo-se a essa escuta que é emoção, afirma que “ela é gerada por emoções e provoca emoções. As emoções dos outros nos influem através de processos fortes, diretos, não mediados, intrínsecos as interações entre sujeitos que se comunicam” (p. 24).

Verifica-se, através das atividades desenvolvidas pela professora e dos Instrumentos Pedagógicos utilizados, que ela busca contemplar as demandas das famílias, assim como o programa da escola e a legislação vigente, integrando-os às necessidades e aos interesses das crianças.



Nesse contemplar fica evidente a importância atribuída pela Luciane à escuta e à participação de todos na organização do planejamento, escuta e participação que lhe permitem desenvolver uma docência mais significativa, prazerosa, porque todos os envolvidos nesse processo sentem-se importantes pois são convidados a participar, dando suas contribuições, as quais são valorizadas, por isso a importância da escuta. Essa escuta lhe possibilita uma aproximação entre as pessoas e, por isso, a facilidade que tem a professora de negociar com os pais, com as crianças e com a escola as suas ideias, as ideias das crianças, enfim, o planejamento. Desse modo, pode-se identificar na sua prática pedagógica os valores que demarcam essa abordagem de planejamento no Enfoque Emergente, como a reciprocidade, a colaboração e a importância dos relacionamentos. Vejo a reciprocidade devido aos espaços de participação oferecidos pela Luciane, tanto às famílias quanto às crianças, que muitas vezes causam um desconforto em alguns membros da escola, pelo fato de ela parecer estar sempre “solicitando coisas”, o que comumente não acontece com a maioria do corpo docente. A reciprocidade leva à colaboração e à construção de relações entre o grupo, visto que todos os envolvidos sentem-se responsáveis pela organização do planejamento, discutindo a dinâmica da sua construção.

Acredito que a seleção e a utilização de instrumentos pedagógicos de boa qualidade organizados pela Luciane, juntamente com a sua formação – que não lhe permite, como ela própria já disse, trabalhar com a mesmice – e o desejo de ir além do que lhe é imposto é que lhe possibilitam organizar um planejamento voltado à perspectiva teórica emergente, que considera os interesses e as necessidades das crianças, as demandas das famílias e a programação da escola, a qual, neste caso, atende à legislação vigente, que estabelece diretrizes para o trabalho das crianças nessa etapa do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Freire (1992) expõe:

O educador educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo. Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir (p.11). Paixão alegre, desejos de vida, dão muito trabalho, porque gestados no conflito, nas diferenças, no heterogêneo, no desequilíbrio das hipóteses, no choque do velho e do novo, na mudança, na transformação, no enfrentamento do caos da ação criadora, na ação do imaginar, sonhar os desejos juntamente com os outros. (“Um sonho que se sonha só, é só um sonho; um sonho que se sonha junto, é realidade”)(p.13).Somos sujeitos porque desejamos,

sonhamos, imaginamos e criamos; na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade a que todos temos direito (p.14).

E é assim que percebo a Luciane quando busca respeitar os interesses e as necessidades de todos. Muitas são as suas dúvidas, questionando-se constantemente em relação a tudo que realiza *para* e *com* as crianças; se o modo como produz a sua prática docente em relação ao planejamento é o melhor, é o correto. Questiona se esse desejo, muitas vezes desenfreado, pelo inusitado e para realizar aquilo que as crianças lhe solicitam, exigindo dela um esforço ainda maior, é algo que deve ser repensado. Acredito que o desejo e a coragem em construir o novo é o que movem essa professora.

Para finalizar este capítulo, gostaria de reforçar a ideia já apresentada anteriormente de que a abertura dada pela professora ao espaço de participação, tanto para as famílias quanto para as crianças, tem sido de fundamental importância para a prática de planejamento que desenvolve, voltada ao enfoque emergente, uma vez que, através do espaço possibilitado para as manifestações, foi possível a ela capturar as demandas, bem como os interesses e necessidades de todos. E tendo como capturá-las através de uma escuta permanente, de estratégias interessantes e de materiais de boa qualidade, lhe permitiu – além de organizar essa escuta através de registros no seu plano diário – investir ainda mais no que diz respeito à organização de um planejamento que emerge do cotidiano.

Os registros dessa escuta só tiveram sentido porque serviram à professora como meio de reflexão para os trabalhos que iam se desenvolvendo junto às crianças, reflexão essa que observaremos como acontece na prática, no capítulo 5, seção 5.4, As formas como a documentação se apresenta. Quanto aos interesses relativos à programação da escola, pôde-se comprovar que eles se encontram contemplados no trabalho da professora, uma vez que, como essa abordagem de planejamento não é engessada e não reprime as aprendizagens significativas das crianças, a Luciane “vai trazendo à baila”, no seu planejamento, segundo Rinaldi (1999, p. 113), aquilo que também é de interesse da escola – como vimos nas questões que se apresentam no Projeto Educativo da escola - e que por lei lhe é exigido, mas de modo que a criança continue sendo protagonista ativa do seu processo de crescimento.

As seções acima nos permitiram constatar a possibilidade do professor de entrecruzar com o seu planejamento as múltiplas demandas que se apresentam no seu cotidiano junto às crianças, apresentando-nos as estratégias e os materiais que utiliza para isso e nos oportunizando conhecer na prática como de fato isso acontece e como os princípios dessa abordagem de planejamento se apresentam.

A seguir, no capítulo **Organizando, planejando e documentando as práticas de sala de aula** será possível verificar como se constitui a proposta de planejamento voltada ao enfoque emergente e como os princípios teóricos se apresentam na prática dessa professora.

## 5 ORGANIZANDO, PLANEJANDO E DOCUMENTANDO AS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

### 5.1 A organização do planejamento

Nesta seção, procuro discorrer sobre o modo como se apresenta o planejamento da professora deste estudo, planejamento que lhe permite organizar a sua prática diária junto às crianças voltada a uma perspectiva teórica emergente, que considera as crianças como protagonistas do seu processo de crescimento e possuidoras de cem linguagens, considera a participação das famílias e das crianças, a escuta dos envolvidos no processo educativo, a investigação como dimensão essencial na vida das crianças, a aprendizagem como processo de construção subjetiva e grupal, a documentação como instrumento que sustenta a ação educativa e o diálogo com os processos de aprendizagem das crianças, o ambiente como lugar de convivência e de investigação e a avaliação como processo estruturante da experiência educativa e de gestão.

De acordo com a Luciane, para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, *“a organização do planejamento é fundamental, organização essa que não tem como objetivo o ‘engessamento’ daquilo que vai ser proposto com e para as crianças, mas sim, que possibilita a reflexão, a organização do meu fazer, de escolher e selecionar materiais de boa qualidade, assim como estratégias de ação. O meu planejamento está sempre atrelado aos sinais que as crianças vão dando e, para contemplá-los, é necessário uma organização, um planejamento”*.

Verifiquei, através das conversas que mantivemos, que as suas experiências de vida refletiram e ainda refletem de modo direto na sua prática pedagógica junto às crianças. Tudo que ela realiza junto a elas já fez parte do seu repertório de vida, e essas experiências nutriram a formação de uma pedagogia que buscasse o diferente, o inusitado, o bem-estar de todos. Como exemplo, trago seu depoimento: *“hoje, quando eu trabalho a musicalização com as crianças, estou sempre indo em busca de novos repertórios, pra que sejam interessantes pra elas, e isso me faz lembrar da minha infância, do meu pai escutando no toca-discos sons como jazz, instrumental, rock, música popular, entre outras. Eram vários ritmos e tal, e eu adorava ficar escutando com ele”*.

Ela acredita que, em relação ao trabalho que realizamos com as crianças, quase sempre nos voltamos para as coisas de que mais gostamos. Quando o professor gosta daquilo que faz, ele transmite essa emoção à criança. Relata que, quando conta para elas sobre as coisas de que gostava, o que escutava, como era a época de sua infância, elas se interessam bastante, querendo saber sempre mais.

Wein (2001), referindo-se a esse gostar do professor por aquilo que faz e que transmite emoção, corrobora com essa opinião, afirmando que a prática pedagógica do professor que trabalha com essa Abordagem de Planejamento Emergente, “é como se eles vivessem a vida em plena aceleração e é tão emocionante que é como estar em férias todos os dias” (p. 13).

Assim, todo o seu trabalho com as crianças é desenvolvido a partir de fatos e experiências que considera significativos para todos, inclusive para ela.

Suas vivências na infância instigam os alunos a desenvolverem coisas parecidas com as experiências de vida da professora, como podemos observar no relato a seguir: *“uma das minhas irmãs, que é fotógrafa, um dia ela me levou pra ver a revelação no laboratório, das fotos que tirava, que foi lá no serviço dela. Então quando eu entrei naquele laboratório todo escuro, só com aquela luz vermelha, e que eu fui vendo o papel branco entrando num líquido e aí sendo transformado, aquela imagem aparecendo gradativamente, gente, aquilo pra mim foi mágico, mágica pura. Depois as fotografias eram penduradas, a experiência foi bárbara, maravilhosa, eu devia ter uns sete anos”*.

Trabalho semelhante, partindo da escuta das crianças, foi desenvolvido no ano de 2008 com a turma em que trabalhava. Luciane relata que tiveram a possibilidade de conhecer o Laboratório de Fotografias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Ela comenta que, quando entrou naquele recinto, era como se tivesse voltado no tempo, porque já tinha vivido aquilo e podia compreender o sentimento deles em relação a tudo que viam, o que lhe possibilitou chamar a atenção deles para situações que considerava importantes.

*“Eu não consigo viver com as coisas assim iguais de um ano pro outro, ou com coisas que eu não acredito, que não me apresentam um sentido. Eu preciso desse movimento, eu preciso estar nesse movimento, nessa coisa de buscar sempre coisas novas, de compartilhar com outras pessoas que podem dar um sentido a esse trabalho, porque o meu trabalho vai até um ponto onde eu vou, mas depois eu uso outras áreas que podem me dar um significado maior pra aquilo que estamos fazendo.”*

Paige-Smith e Craft (2010), em relação a esse compartilhar, explicam:

Pensar juntos pode ser visto como outra maneira de falar sobre um planejamento compartilhado, sustentado e ligado integralmente a uma abordagem reflexiva da prática, como um elemento importante de um trabalho eficaz (p. 35).

Foi possível observar, no acompanhamento da prática pedagógica dessa professora, que para ela o trabalho em educação só tem sentido quando aquilo que fazemos se torna um bem maior para um grupo maior de pessoas, não só para aquelas que estão ali, no caso seus alunos, mas que eles levem esses conhecimentos aos seus pais e a outras pessoas, pois, quando se consegue reunir outros parceiros, consegue-se movimentar um leque maior de atividades. Nesse aspecto, pode-se observar a emoção da professora com as coisas que faz em conjunto com as crianças, emoção essa que, como ela própria declara, *“move a sua vida”*.

Acredita ser de fundamental importância o professor possuir e dominar um referencial teórico que apoie a sua prática pedagógica. Esse dominar não significa seguir à risca o que ele diz, mas sim saber retirar dele o que acredita ser conveniente à sua prática. Utiliza como base teóricos como Gabriel Junqueira Filho, Maria da Graça de Souza Horn, Suzana R. Vieira da Cunha, Vera Lúcia B. dos

Santos, Dulcimarta Lino dos Santos, Maria Carmen S. Barbosa, Fernando Hernández, Miguel Zabalza, entre outros, teóricos que a ajudaram a continuar desejando buscar sempre mais.

O conhecimento desses referenciais, proveniente de inúmeras leituras, e a possibilidade de discutir em loco com alguns desses teóricos lhe possibilitaram observar e escutar ainda mais o que seus alunos diziam e faziam. A partir dos teóricos começou a sentir a necessidade de anotar, de registrar as falas dos seus alunos, as quais começaram a se tornar mais significativas para ela, que dava continuidade ao que diziam, estimulando-os a trazerem mais coisas e desenvolvendo diferentes investigações. Essas falas também foram importantes, pois lhe permitiram ver a importância de trazer para dentro da sala de aula outras pessoas, como os pais, além de profissionais de diferentes áreas, que ajudaram a explicar determinadas situações às crianças. E, tudo isso, baseado nos seus registros diários e na posterior reflexão sobre eles, o que foi ampliando o seu trabalho *com* e *para* as crianças, dentro e fora da sala de aula.

Sua proposta em sala de aula é justamente se singularizar como profissional; é fazer um trabalho diferente daquele que comumente já se viu, do trabalho respaldado por uma prática engessada, que faz com que os professores conduzam e a justifiquem, muitas vezes, em função da exigência da coordenação pedagógica da escola. Salaria que em sala de aula temos um poder muito grande de produzir um trabalho riquíssimo e obter uma satisfação própria, como profissionais. Coloca-se num processo de desengessamento de todo esse sistema que muitas vezes nos formata dentro de situações, porém, se quisermos e assim o desejarmos, conseguiremos sair dele, com um jeito, com uma conversa, com um diálogo e, principalmente, trazendo as crianças para dentro do trabalho que estamos realizando e, com elas, vamos conseguir fazer essa mudança: “ *é possível mudar* “, enfatiza a professora.

Wien (2001) refere-se a uma expressão utilizada por Malaguzzi “*progettazione*” para conceituar o que é planejar, isto é, “projetar à frente”:

significa ter em mente não um único plano para uma unidade a ser desenvolvida, mas caminhos, possibilidades múltiplas, múltiplas rotas para o saber, que professores e crianças podem escolher juntos. Ele serve para apoiar os interesses das crianças, como também serve de suporte para a utilização dos meios (p. 11).

A organização do seu planejamento se dá a partir do Projeto Educativo da escola, de onde foi extraído o Plano de Estudos para o 1º ano, com o qual Luciane já trabalha há três anos, desde a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na sua instituição de ensino.

Segundo o Parecer CEE nº 323/1999, *Plano de Estudos é a organização formal do currículo, conforme definido pela escola, que relaciona as disciplinas ou projetos e atividades, atribuindo-lhes tempos, abrangência e intensidade. O Plano de Estudos passa a ser uma pauta de trabalho, em torno da qual professores e alunos se reúnem para construir, ao longo do tempo e de forma planejada, a educação.*

Esse plano, organizado em parte com os seus pares, é constituído por um objetivo geral que se encontra escrito no documento: “o primeiro ano visa ao desenvolvimento integral das crianças favorecendo um ambiente físico e social para que as crianças se sintam protegidas e acolhidas, ao mesmo tempo seguras para vencer desafios”, seguido por uma lista de objetivos específicos, que se encontram divididos em oito blocos:

- o bloco das Primeiras Organizações, onde são apresentadas as questões do período de ambientação das crianças;
- o bloco do Conhecimento de Si e do Mundo, relativo às questões do desenvolvimento de uma imagem positiva da criança atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações, desenvolvendo de forma integral as habilidades e competências que ampliem conhecimentos acerca de si mesmo, do outro e do meio em que vive e das questões relativas ao ambiente, onde a criança deve perceber-se como ser integrante do mesmo, sendo dependente e ao mesmo tempo agente;
- o bloco da Arte que envolve a produção de trabalhos de arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, onde a criança tem a oportunidade de desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação;



- o bloco da Leitura e da Escrita enfatiza que para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem;
- o bloco da Música e Diversas manifestações artísticas educativo/culturais, que destaca a expressão musical no trabalho com o 1º Ano e que prioriza a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio desta linguagem;
- o bloco das Diferenças Culturais que enfatiza o conhecimento por parte das crianças de algumas manifestações culturais, onde possa demonstrar atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, valorizando assim, a diversidade;
- o bloco Atos concretos relacionados a Deus, que se destaca pelo nosso olhar sobre o mundo como presente de Deus;
- e o bloco da Matemática que busca oportunizar as crianças a tomada de decisões, possibilitando a elas agirem como produtoras de conhecimento e não apenas como executoras de instruções.

Para a construção do planejamento *com* os seus alunos, a professora inspira-se nas Linguagens Geradoras, de Junqueira Filho (2006), nas questões do espaço de Horn (2004), nas questões relativas ao planejamento de Barbosa (2006, 2008) e em algumas ideias italianas com as quais entrou em contato quando realizou o curso de especialização. Afirma ter grande intimidade com o plano de estudos, trabalhando com aquilo que realmente acredita ser favorável a essa faixa etária, contemplando também aquilo que a escola lhe exige. A partir desse planejamento, organiza os projetos de trabalho, nas reuniões pedagógicas da escola.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo (BARBOSA e HORN, 2008, p. 31).

Encontrou, em parte, na metodologia de Projetos e nas Linguagens Geradoras, um modo de organizar o seu dia a dia junto aos alunos. Procura sempre

fazer com que um trabalho leve a outro, possibilitando uma continuidade, para que as atividades não sejam estanques, mas tenham uma relação entre si. Não necessariamente todo dia retoma o projeto em estudo, podendo trabalhar outras coisas completamente diferentes, desde que isso esteja tramado de tal maneira que as crianças também sintam que faz parte do cotidiano, que estão falando de outro assunto, *“mas que isso tem relação com aquilo que a gente estava estudando, com aquilo que a gente viu. Então, mesmo não tendo uma relação direta, eles mesmos podem ir fazendo essas construções, essas relações.”*

Junqueira Filho (2005), ao se referir à continuidade e descontinuidade dos projetos de trabalho e suas relações, nos expõe que não necessariamente o tema-assunto-conteúdo-linguagem seguinte tem que ter alguma relação com o anterior,

pois quando trabalhamos com a multiplicidade e heterogeneidade da vida, as surpresas e perplexidades, determinadas pela força dos desejos, necessidades e urgências que atuam sobre as crianças e seu professor, são suficientes e capazes de suspender qualquer lógica de continuidade e alterar a prioridade que vinha vigendo até então. (...) Descontinuidade, nesse sentido, não é sinônimo de fragmentação, na medida em que o professor continuará trabalhando na produção de significação entre um tema-assunto-conteúdo-linguagem e outro, buscando relações de sentido entre eles – que pode ou não encontrar (p. 79).

As diferentes linguagens também são trabalhadas constantemente, com o objetivo de proporcionar às crianças o contato com os mais variados campos do saber, possibilitando a elas e ao professor conhecer as habilidades de cada um, através das sinalizações apresentadas pelos alunos. Essa dinâmica também permite à professora acompanhar a evolução das crianças dentro de cada uma das linguagens.

Todo esse trabalho é desenvolvido com o cuidado de dar continuidade à proposta da Educação infantil, não possibilitando uma ruptura entre esses níveis de ensino: *“não é porque eles agora fazem parte do Ensino Fundamental de Nove Anos que elas deixam de ter as características de crianças de Educação Infantil, elas são crianças de 5, 6 anos, e precisam ainda ter toda aquela caminhada que a criança aos 6 anos necessita na Educação Infantil. No primeiro ano não podemos ir direto ao trabalho com caderno de leitura e escrita, com uma nova gama de conhecimentos que eles não estão ainda prontos e preparados pra isso. Elas precisam é continuar se conhecendo, elas precisam trabalhar em grupo, elas precisam trocar ideias com*

*os colegas, elas precisam às vezes discutirem, de saber se entender, ter autonomia pra poder resolver suas coisas, ainda aprender, digamos, até atar os tênis, escrever o nome, a própria questão da expressividade, por exemplo as crianças tímidas, devemos oportunizar momentos que elas também se manifestem pra que todo mundo possa ir construindo uma caminhada dentro do grupo". São situações bem cotidianas, e precisamos perceber que elas ainda necessitam de toda essa fundamentação.*

Acima, mencionei que a professora se utiliza “em parte” da metodologia de projetos, porque ela destaca também encontrar respaldo em seus trabalhos na Metodologia da Bricolagem – ressalto que no trabalho da Luciane a bricolagem não é vista como metodologia a ser seguida, mas como uma visão sobre a sua ação docente, ação de pesquisadora – conforme Martins e Loddi (2010), e em algumas ideias italianas – conforme expressão da professora – para se dirigir aos princípios que fundamentam a abordagem de planejamento no enfoque emergente.

Para Loddi e Martins (2010), o sujeito que trabalha com a metodologia da Bricolagem é um *bricoleur*,

é aquele que inventa maneiras de operar com os recursos de que dispõe, no mais das vezes materiais heteróclitos (que se desviam dos princípios ou finalidades originais) achados, recolhidos e guardados para uma possível utilização futura (...) ele não elabora previamente um plano, ou um projeto com começo, meio e fim, mas desenvolve sua construção à medida que dispõe de material e ferramentas, em um desenvolvimento contínuo não-programado, lidando diretamente com o acaso, o imprevisto e o improvisado (p. 2).

E acrescenta:

O pesquisador como *bricoleur* procura os métodos que melhor possam responder suas perguntas, criando novos procedimentos de pesquisa, improvisando e compreendendo que múltiplos processos estão interagindo na produção de conhecimento (MARTINS e LODDI, 2010, p. 7).

Acredito que quando a Luciane se refere a encontrar respaldo na metodologia da bricolagem para o trabalho que desenvolve junto às crianças, é pelo fato de que esta metodologia é dialógica e, portanto, oferece múltiplas possibilidades. O trabalho de quem a utiliza está sempre em transformação, sempre avançando rumo a novas formulações.

Entendo esta abordagem metodológica como uma visão sobre a ação docente dessa professora, visto que sua prática pedagógica encontra-se também fundamentada na ação e na sensibilidade e, por isso, ela possui essa capacidade de perceber, de escutar, de criar, enfim, de inovar.

Reconheço a Luciane como uma professora pesquisadora, que busca constantemente várias informações em diferentes lugares, que busca elementos de diferentes áreas do conhecimento à medida que vai construindo o trabalho *com* as crianças. No que diz respeito a essa busca constante, acredito ser interessante mencionar que em minhas observações realizadas na sua sala de aula, seguidamente tive o privilégio de ver, entre ela e as crianças, as informações “brotando”.

Luciane assegura que a metodologia da bricolagem permite uma prática que vai sendo construída passo a passo em conjunto *com* as crianças, uma vez que, quando inicia um trabalho *com* elas, não sabe muito bem onde ele chegará, comparando-o com a arte de fazer com as próprias mãos.

*“Quando eu digo que inicio um projeto e eu não sei onde vai parar, não significa que eu não saiba o que fazer com as crianças, ou aquilo que é importante alcançar com elas no Primeiro Ano, ou em determinado nível de ensino.”*

Pelo contrário, verifico no trabalho desenvolvido pela professora que o objetivo central do 1º Ano permanece sempre como fio condutor para o desenvolvimento das atividades que realiza *com* as crianças, sendo que para ela o diferencial dessa metodologia é o fato de lhe permitir juntar, no decorrer do trabalho, diferentes possibilidades não previstas inicialmente pelas crianças nem por ela.

Exemplo disso é retratado a seguir, quando se refere ao projeto “Letras que contam histórias” – projeto que será apresentado de modo detalhado no **capítulo 5, seção 5.3, Os projetos desenvolvidos pela turma** – projeto sobre a escrita, leitura e diferentes produções de textos e imagens.

*“A questão das diferentes maneiras de ler e ver o mundo foi suscitando nas crianças outros desejos, outros interesses além daqueles apresentados no início do projeto. Teve um dia em que estávamos conversando sobre a história da Dona*

*Baratinha de Ana Maria Machado e surgiu a função do barato e da barata e aí veio a ideia, e como eles estavam falando que o barato era o marido da barata, então perguntei a eles se sabiam o que era barato mesmo. Daí a gente começou a ver que existem vários sentidos para a palavra barato, foi quando eles começaram a discutir sobre o barato e o caro, que barato significava uma coisa bem divertida, e se existia o barato marido da barata. Foram para casa com a tarefa de pesquisarem respostas para essas indagações. A partir disso, veio a possibilidade de fazermos um jogo das baratas, veio a ideia de fazer uma brincadeira, a do mercadinho, envolvendo a questão de um produto que era o sabonete, e aí fomos fazendo e aí são coisas que vão acontecendo dentro do projeto e por mais que em conjunto com as crianças havíamos planejado inicialmente, as coisas foram tomando um rumo incerto”.*

Através desse relato é possível verificarmos – o que havia dito anteriormente: que a Luciane busca constantemente para a sua prática várias informações e, por isso, se identifica com a bricolagem –, a interlocução que acontece entre as diferentes áreas do conhecimento e o trabalho dessa professora e, acrescentaria ainda, a possibilidade de identificarmos as informações “brotando”.

Um aspecto fundamental da bricolagem como método de pesquisa é o fato de o bricoleiro considerar sua própria subjetividade e, para a professora, é aí que entra o diferencial do seu trabalho, já que sua bagagem de conhecimentos não é negada. Comenta que, quando lhe perguntam se aquele trabalho que vem sendo realizado ou que já tenha sido concluído foi ideia sua ou das crianças, nunca sabe responder, porque diz se meter e interferir junto com elas nesse processo de construção.

Para Kincheloe e Berry (2007),

Sua bagagem não é negada porque não há a pretensão de assumir uma postura de neutralidade em relação ao fenômeno investigado. Sua visão de mundo, conceitos e preconceitos estão em jogo no desenvolvimento da pesquisa. Assim, o pesquisador se torna “auto-reflexivo com relação a seu próprio papel e ao dos outros pesquisadores em geral no processo de criação do conhecimento e da realidade (p. 22, grifo do autor).

No decorrer dos nossos encontros, a professora afirmava ter uma preocupação muito grande em saber apresentar e justificar a metodologia de trabalho que realmente realizava, comentando que essas indagações já a acompanhavam por anos e se fortaleceram com a minha pesquisa de doutorado.

Como a sociedade nos exige muitas vezes estarmos dentro de um determinado padrão, e a Luciane sempre desejou mais, demonstra um sentimento de *“parece que eu estou sempre fora, nunca dentro daquilo que é exigido”*.

Ela sente a necessidade de, quando questionada, contar para as pessoas como é o seu jeito de fazer, qual a metodologia e os teóricos que fundamentam a sua proposta de planejamento, mesmo que o seu trabalho não se encaixe apenas em uma delas ou deles.

*“Mesmo pra criar algo diferente eu tenho que ter me embasado em alguém, pra dizer que eu não quero fazer assim e quero fazer diferente”*.

Esse *“não querer fazer assim”* e desejar *“fazer o diferente”*, muitas vezes vai de encontro às solicitações da escola e a metodologia de trabalho que os seus colegas desenvolvem em suas aulas.

Nesse sentido, a professora busca nos teóricos que fundamentam o seu modo de trabalhar, a justificativa para o desenvolvimento de suas práticas junto às crianças. Deste modo, como justifica para a escola *“o porquê do seu fazer diferente”*, a mesma investe no trabalho dessa professora. Quando digo que muitas vezes o seu trabalho vai de encontro ao solicitado, não significa que a professora Luciane não atenda as demandas da escola, pelo contrário, atende as demandas, mas se utilizando de outras estratégias que não aquelas pensadas inicialmente pelos adultos e aplicadas nas crianças. E sim, leva as demandas, quando possível, para as crianças e em conjunto com elas, definem o *“como fazer”*. Exemplo disso será possível verificarmos na seção 5.3 onde são apresentados os projetos desenvolvidos pela turma no ano de 2009, entre eles, o trabalho realizado sobre o *“Trânsito”*.

A expressão utilizada *“quando possível”* refere-se à parte cheia do planejamento, apresentada por Junqueira Filho (2006) no capítulo 2 deste trabalho.

Saliento aqui o princípio da formação profissional que qualifica a construção do seu planejamento uma vez que a Luciane busca incessantemente o aperfeiçoamento. Acredito que seja ele que lhe dê a coragem e a vontade de inovar, de buscar o diferente. Estudando, discutindo com seus pares e refletindo sobre a

prática, entra em contato com diferentes teorias, propostas, sugestões que a auxiliam a perceber que existem coisas bem diferentes daquelas comumente vistas em muitas escolas, como já se mencionou neste trabalho. Esse conhecimento a impulsiona a querer colocar em prática o que chama a sua atenção, e esse conhecimento desencadeia a participação dos pais, dado que ele lhe possibilita justificar o porquê de cada ação e, dessa maneira, os pais sentem-se seguros e colaboram espontaneamente ou quando convidados das “aventuras pedagógicas” dessa professora.

Logo que começa o ano letivo, ela inicia o trabalho com um projeto relacionado com a ambientação<sup>23</sup> das crianças naquele novo contexto, onde trabalha com algumas linguagens que lhe permitem ir conhecendo cada uma delas. Para isso parte da organização do espaço físico da sala de aula, tornando-o aconchegante para o recebimento das crianças.

De acordo com Horn (2004),

Essa forma de organizar o espaço permite quebrar o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, uma atrás das outras. É importante considerar que o modo de organizar os materiais e colocá-los em locais “convidativos e acolhedores” no espaço da sala de aula incita as crianças à interação, motivando o protagonismo infantil nas ações que desenvolvem na sala de aula (p. 85, grifo do autor).

Conforme a professora, *“inicialmente alguns espaços transformados em ambientes são organizados por mim com o objetivo de receber as crianças, bem como de conhecê-las. Ambientes esses como o do espaço para a dramatização, com fantasias e o dos brinquedos, com jogos. O da contação de histórias me permite conversar e discutir determinados assuntos com eles. E ali vai aparecendo a fala dos alunos e me possibilitando ver como eles enxergam as histórias, que tipo de comentários eles fazem a respeito, pelo que se interessam...ou me permite verificar os alunos que passam por algumas situações despercebidos, que não conseguem estabelecer um diálogo, uma conversa com o grupo. Através desses ambientes é possível fazer uma leitura de como é a turma”*.

---

<sup>23</sup> A expressão ambientação relaciona-se ao período de socialização da criança com a nova professora e com os colegas, a integração com o ambiente da sala de aula, e com a proposta da etapa do ensino, no caso deste estudo, o 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Esse período é chamado pela Luciane de Adaptação.

Essa organização inicial da Luciane vai ao encontro da ideia de Malaguzzi (1999) quando se refere às possibilidades que esse espaço permite não só às crianças, mas a todos aqueles que nele convivem, e, no caso do professor, diria ainda, é uma estratégia que contribui para a construção do planejamento.

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e devido a seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (p. 86).

Esses espaços transformados em ambientes lhe permitem a escuta das crianças, assim como a observação de como a turma vai se constituindo e o que deve trazer para as crianças nesses primeiros dias de aula, aquilo que vai ao encontro dos interesses delas, possibilitando-lhe a construção de um novo projeto. A questão da ambientação encontra-se dentro de um projeto chamado pela professora de âncora, intitulado “Literatura Infantil: uma porta aberta para o mundo da imaginação”, organizado para o trabalho com o 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

O trabalho com esse projeto justifica-se porque, para atingir os objetivos dessa essa etapa do ensino, é preciso, além de alfabetizar, encaminhar os alunos ao letramento. Nesse documento, encontra-se a seguinte citação, escrita pela própria professora: “Ser letrado significa saber ouvir, falar, ler e escrever para fazer uso destas competências em situações de participação social. Para tanto, propiciamos um ambiente alfabetizador que promova um conjunto de situações de usos reais de leitura e de escrita em que as crianças têm a oportunidade de participar”.

Segundo ela, a alfabetização é um processo que inicia oficialmente no 1º Ano, mas suas bases são lançadas muito antes disso. Desde que nasce, a criança está exposta às práticas sociais da leitura e da escrita, e na faixa etária em que seus alunos se encontram, por ser uma fase em que a oralidade predomina, torna-se uma etapa fundamental para a alfabetização e o letramento. Declara que percebe em seus alunos, quando ingressam no 1º Ano, um grande desejo em adquirir este conhecimento, pois trazem consigo uma série de conhecimentos prévios fundantes para o trabalho nesse nível de ensino.



*“Por isso é que justifico a minha busca de primeiramente oferecer às crianças um conjunto de situações de aprendizagens que vão abrir várias frentes em relação às diferentes linguagens nas quais as crianças vão interagir, para que posteriormente possa definir, mais concretamente, o que será trabalhado em relação a um projeto escolhido pela turma e por mim, professora”.*

Os projetos que vêm a seguir são organizados a partir da escuta e das sinalizações apresentadas pelas crianças. Também, junto a elas, vai entrecruzando com os objetivos traçados no plano de estudos e nesse projeto âncora, para essa etapa do ensino.

Além do Plano de Estudos e do Projeto Âncora, ainda acompanha o seu trabalho o Projeto organizado pela escola, a ser desenvolvido em todos os níveis de ensino da instituição, intitulado “A paz é fruto da justiça”, tema da campanha da Fraternidade do ano de 2009. Cada nível de ensino organiza com os seus pares os objetivos e as situações de aprendizagem que serão desenvolvidas envolvendo o respectivo tema, *com e para* os alunos, ao longo do ano letivo.

Os objetivos apresentados nos Planos de Estudos e distribuídos nos projetos são detalhados pela professora em outro plano, denominado por ela de Plano diário.

As atividades diárias que serão oferecidas às crianças, bem como os materiais necessários para esse desenvolvimento, assim como as orientações a serem dadas aos pais e às crianças encontram-se descritas no Plano diário. Esse Plano lhe possibilita organizar tudo aquilo de que necessita para cada um dos encontros com as crianças, tanto aquilo que se relaciona a objetivos estabelecidos como aos instrumentos pedagógicos a serem utilizados.

Os momentos que sucedem, como já vimos de modo detalhado no **capítulo 3, Caminhos que geram uma trajetória investigativa, na seção 3.4.2**, que diz respeito à Rotina da turma – constituem o plano diário dessa professora. Entre eles destaque o do brincar livre, da rodinha, do trabalho, da higiene, do pátio, do relaxamento e da avaliação. Ressalto que a professora, em seu trabalho junto às crianças, procura dar seguimento às propostas apresentadas à Educação Infantil, conforme o Parecer CEE nº 752/2005.

De acordo com Ostetto (2002),

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão...é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças (p. 177).

Essa viagem de conhecimento foi delineada através de vários projetos, dentre os quais destaco “Letras que contam histórias”. No esquema a seguir, organizado pela professora, pode-se observar as metas a realizar em conjunto com as crianças.



Figura 12 - Projeto Letras que contam Histórias.

Fonte: Organizado pela professora Luciane Abreu.

Na seção sobre **Os projetos desenvolvidos pela turma no ano de 2009** será possível verificarmos as ações desencadeadas pela turma, a partir de cada uma dessas metas.

Constato, na prática da Luciane, que ela não objetiva, por exemplo, trabalhar histórias com um fim didático – para trabalhar com as crianças o meio ambiente, as noções de tamanho, formas, entre outras. Segundo ela: *“nego-me a fazer isso!”* Aproveita as histórias para trabalhar questões que tenham emergido do grupo ou que acredita serem importantes para chamar a atenção das crianças. Lê as histórias pela arte de contar histórias e pelo fascínio que despertam nas crianças. Assim, na

composição desse Plano diário, procura continuar trazendo para a turma elementos importantes da Educação Infantil, como os desafios, as curiosidades, o espírito investigativo, a questão da ludicidade, destacando ser de fundamental importância a extensão da proposta pedagógica dessa modalidade de ensino para o 1º Ano.

Esse planejamento é organizado por ela semanalmente, fora do horário escolar e, conforme havia dito anteriormente, ele parte da escuta, dos interesses e necessidades das crianças através do registro das observações realizadas dentro e fora da sala de aula. Vai para casa e planeja as atividades a serem desenvolvidas no dia seguinte.

Deve-se mencionar que a realização do planejamento diário, na visão da professora, é de extrema importância, pois, quando senta para organizá-lo, reflete sobre cada coisa a ser oferecida às crianças, assim como os instrumentos pedagógicos que vão ao encontro dos interesses e necessidades de cada uma delas. Nesse momento, muitos questionamentos surgem, como “o que propor, por que propor, como propor”, mas não esquece de levar em consideração tudo aquilo que lhe foi possível registrar, através do que capturou da escuta e das pistas deixadas pelas crianças.

Gandini e Goldhaber (2002), referindo-se a esse tipo de planejamento voltado ao enfoque emergente, ressaltam:

Ao examinarmos as observações registradas e preparadas juntas, podemos prever e desenvolver hipóteses sobre os interesses das crianças e sobre os nossos próprios interesses, sobre os questionamentos e os aprendizados delas e nossos. Podemos examinar os rumos que as crianças parecem estar interessadas em tomar, como e, se de fato, podemos ajudá-las (p. 154).

Como vimos ao longo deste capítulo, 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 as 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 –

lembrando sempre que a escolha daquilo que vai ser preparado emergiu do cotidiano das crianças e que retorna a elas de modo organizado, para que junto com a professora definam os caminhos a seguir – e os instrumentos pedagógicos que lhe serão necessários para convidar as crianças a participarem daquilo que emergiu do cotidiano das mesmas. Destaco que essa organização ela é feita com a intenção de preparar o ambiente de aprendizagem das crianças, no entanto ela é flexível, podendo ser modificada em conjunto com as crianças à medida em que seus interesses vão tomando rumos diferentes. Esse tipo de planejamento é denominado pelos autores italianos como *Progettazione*.

Esse organizar não significa que o professor tenha em mente apenas um caminho a seguir; pelo contrário, ele se organiza para que possa possibilitar às crianças “múltiplas rotas a saber” (WIEN, 2001, p. 11).

Conforme a Luciane, esse momento reservado ao planejamento lhe possibilita pensar sobre as falas das crianças, como, por exemplo, na situação descrita abaixo, sobre a pesquisa que realizaram a respeito do homem das cavernas.

*“O que mais eles falaram sobre como o homem descobriu como é que se faz o fogo, digamos, batendo as pedrinhas, ah, então eu posso trazer alguma coisa relacionada a isso pra gente conversar sobre isso, como nos primeiros tempos o homem representava, se não escrevia, desenhava nas pedras tipo assim, então posso trazer elementos que vão contemplar esses tipos de conhecimentos que é o que algumas crianças já trazem, então coisas assim nesse sentido”*. Esse relato permite observar o quanto a professora valoriza o que as crianças têm a lhe dizer, valorização essa que é levada para casa, onde busca através dos seus registros refletir sobre as possibilidades que determinado interesse das crianças pode desencadear.

No relato a seguir, fica evidente como essa reflexão desencadeia posteriormente uma atitude nos alunos.

*“Jamais posso deixar de trazer para esse planejamento a questão cultural das crianças, dos seus conhecimentos prévios, das suas vozes, porque tudo isso me traz indicativos. E, nesse caso, o professor tem que ser quase um mágico em sala de aula pra traduzir tudo isso, mas é muito legal. Outro dia me deparei com uma*

*situação, onde pensei o quanto o meu trabalho tem que ser legal para as crianças preferirem ficar na sala de aula a ir para a educação física. Eles estavam construindo alguma coisa que não lembro mais, estavam super envolvidos e aí eu disse que teriam que guardar porque estava na hora da educação física, daí as crianças disseram ‘ai, profe, não vamos ir hoje, porque tá muito legal esse trabalho’, e eles não foram. Como a turma era animada para essas coisas físicas, queriam estar sempre em movimento, me surpreendi. Por isso eu acho que essa busca por outras coisas, por um jeito novo de ser professor, essa necessidade que me imponho de estar sempre atenta a tudo que me trazem e de saber que existe uma gama de informações de acessos que eles têm, é fundamental para que realmente a escola seja gostosa para as crianças e que elas desejem ficar e participar. Eu as vejo como sujeitos partícipes, como seres totalmente envolvidos no processo que tanto vai interagir com a cultura, quanto vai transformá-la com sua própria produção de sentido. E tudo isso, nessa interlocução com seus pares, que vai provocar a educação que instiga uma reflexão e pensamento, tanto delas quanto minha”.*

Nesse sentido, Malaguzzi citado por Hoyuelos (2006) corrobora, afirmando: “Podemos ver como o prazer pode ser o motor para a vida, baseado no desejo de querer ficar onde se está” (p. 62).

Essas reflexões lhe permitem organizar atividades *para e com* as crianças, envolvendo-as de tal modo que, às vezes, quem está observando de fora não acredita que conseguirão dar conta de tudo aquilo que planejaram. Mas, com o apoio incansável da professora, geralmente atingem o desejável.

Ao longo de muitas das nossas conversas, ficava claro que esse envolvimento junto às conquistas das crianças não poderia ser diferente, pois, quando entrou para a área da Educação e começou a ver o encantamento que era trabalhar com os pequenos e que poderia fazer a diferença, construindo algo de novo com eles, apaixonou-se.

Acredito que é esse encantamento pelo que faz que motiva essa professora a desenvolver um trabalho de qualidade, encantamento não visto como “ingenuidade”, mas como “capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper” (FREIRE, 1996, p. 52).

Essas atividades realizadas dentro e fora da sala de aula seguem um ritual de organização. Todos os instrumentos pedagógicos necessários para o seu desenvolvimento são selecionados previamente pela professora, que acredita ser essa organização de suma importância para o bom funcionamento das mesmas. Essas situações se refletem em sua fala: *“Quando eu planejo, eu procuro me organizar, por exemplo com a cola colorida, o que eu vou precisar? Vou precisar de jornal, das camisetas deles, vou precisar de algum ferrinho, alguma coisa pra que eu possa abrir as colas, porque às vezes as tampas emperram e eles não conseguem abri-las. As colas estão no armário, num local específico, então o que eu faço? Eu pego as colas e disponho-as no tapete, aí na medida em que eu vou chamando os alunos, eles vão lá e pegam as suas colas. Também pegam a camiseta na pilha das camisetas, pegam a cola e pegam o jornal, então eles têm que sentar na mesa com esses três materiais: com a cola, com o jornal e têm que estar vestindo a camiseta. Aí eu entrego a folha e daí a gente faz a proposta: ou é um desenho livre ou é um desenho sobre determinada coisa, algum trabalho que é proposto mais objetivamente sobre uma pesquisa ou um projeto que a gente está trabalhando”*.

Essa organização é vista como um princípio fundamental para a elaboração do planejamento visto que pressupõe a busca por parte da professora de materiais de boa qualidade que permitam à criança a exploração, a criação, a investigação, desenvolvendo atitudes de cooperação e cordialidade. Além da organização dos materiais, como vimos acima, permite à professora a organização de pensamentos e de situações de aprendizagem que atendem aos interesses e necessidades das crianças, permitindo-lhe o desenvolvimento de uma docência significativa.

Para a realização dessas atividades com tamanho envolvimento, ela necessita de um tempo extra, além daquele do dia a dia de sala de aula ou o reservado para as duas horas semanais de reunião na escola. Ela enfatiza ser fundamental esse tempo extra, uma vez que lhe permite estudar, construir coisas e refletir sobre a sua prática pedagógica. As reuniões na escola lhe permitem a troca de ideias com os seus pares sobre situações de aprendizagem, sobre algumas coisas que estão fazendo, mas não são suficientes, pois, para ela, se ficar apenas com esse espaço, o professor não consegue pensar, *“ele precisa ter um tempo paralelo fora, pra poder pensar, porque se não pensamos, vamos fazendo mecanicamente, vamos reproduzindo modelos, porque não dá tempo para produzir,*

*mas eu acho que essa é uma questão minha, eu não aceito muito essa coisa de reprodução de modelos, então eu tento fazer diferente.”*

Para Rinaldi (2005),

o profissional reflexivo é curioso e disposto, ou melhor, ávido por romper fronteiras – em disciplinas diferentes, teorias diferentes e paradigmas diferentes: uma pessoa intelectualmente curiosa que rejeita uma abordagem passiva do conhecimento e prefere construí-lo juntamente com os outros mais do que simplesmente consumi-lo. Também é um pesquisador, alguém que tem um determinado ponto de vista ou uma atitude em relação ao trabalho e à vida (p. 135).

E é assim que vejo esta professora.

Essa necessidade de fazer diferente também é justificada pelo fato de que muitas crianças têm irmãos, e estes, quando passam por determinados níveis de ensino, acabam fazendo a mesma coisa que os mais velhos fizeram, ficando sem expectativas para aprender. Contudo, a justificativa mais importante para Luciane é o fato de que cada turma tem suas necessidades, tem os seus interesses, que geralmente são diferentes das turmas dos anos anteriores. Às vezes, até utiliza algum instrumento pedagógico já trabalhado anteriormente, contudo ele nunca é aplicado do mesmo jeito; sempre mudam algumas coisas, porque as crianças são outras, e seus desejos também.

Verifiquei que o trabalho desenvolvido de modo convencional não encontra espaço no planejamento dessa professora, denominada por alguns colegas de “*aventureira nas questões pedagógicas*”. Ela salienta que cada vez mais a vida foi lhe mostrando que era possível, que tinha que investir na educação, porque era esse o seu desejo, e isso ela tinha por condição, por habilidade, por possibilidade de fazer.

É possível verificar, no modo como a professora deste estudo organiza o planejamento – embora também atenda à programação da escola –, que a os princípios que norteiam a abordagem do planejamento no enfoque emergente exercem forte influência sobre a sua prática. Organiza o planejamento de modo “projetual”<sup>24</sup>, e não de modo “programatório”<sup>25</sup>, pensando em conjunto com as

---

<sup>24</sup> Projetual é expressão utilizada por Ziglio (1999) ao se referir à concepção de planejamento. Veja mais em A Procura da Dimensão Perdida: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia.

crianças o que vai ser desenvolvido, levando em consideração as diferentes possibilidades, permitindo-lhes ao longo do caminho reestruturar ou até mudar aquilo que inicialmente foi pensado, aceitando “os” percursos, até os mais imprevisíveis. E tudo isso partindo de uma escuta atenta em relação àquilo que as crianças têm a lhe dizer, organizando instrumentos pedagógicos de qualidade, que contemplam suas aprendizagens, partindo dos seus interesses e necessidades. Nesse processo de construção, procura contemplar a interação entre as crianças, o desenvolvimento de sua autonomia, o senso de responsabilidade, a sua curiosidade e os seus saberes, que são inerentes a sua faixa etária, dando a devida atenção para cada uma delas.

Desse modo, a organização do seu planejamento se volta aos princípios da abordagem no enfoque emergente, que lhe permite oportunizar às crianças uma aprendizagem significativa que desperta nelas o prazer em aprender e, conseqüentemente, possibilita à professora uma docência mais significativa. Como ela própria diz, *“eu estou sempre ali com eles funcionando”*.

“Os professores que trabalham com a abordagem do planejamento dentro do enfoque emergente, eles se sentem tão animados com as aprendizagens das crianças que é como se estivessem em uma festa de aniversário” (WIEN, 2001, p. 5).

Finalizo esta seção destacando que em nossas conversas a professora afirma não encontrar dificuldades no trabalho com essa abordagem de planejamento, uma vez que, como essa abordagem não se encontra centrada apenas na figura do professor, ela é compartilhada entre todas as crianças, e cada uma tem a sua responsabilidade pela construção de suas descobertas, deixando-as caminharem sozinhas, embora diga que muitas vezes não sabe “o momento de parar”.

---

<sup>25</sup> Programatório idem observação anterior.



## 5.2 A organização do processo de alfabetização das crianças

Nesta seção, apresento, através das atividades desenvolvidas pela professora deste estudo – em conjunto com as crianças, ao longo do ano letivo – como a mesma, utilizando um planejamento voltado ao enfoque emergente, possibilitou às crianças a sua alfabetização.

A mudança para o Ensino Fundamental de Nove Anos, no qual as crianças ingressam com seis anos no primeiro ano e não mais com sete anos na primeira série, faz com que se repense o trabalho a ser realizado, considerando-se as suas características. Ou seja, a proposta pedagógica precisa ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual educandos encontram-se inseridos (RAPORT, FERRARI, SILVA, 2009, p. 9).

Segundo a professora Luciane, essa mudança não lhe causou maiores dificuldades uma vez que o seu trabalho tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais sempre esteve fundamentado no respeito pela criança em todas as suas dimensões, levando em consideração, em toda a sua prática pedagógica, os seus interesses e necessidades, além de dar destaque aos saberes das crianças, que, para ela, são valiosos.

Na visão de Meirieu (2006),

É por isso que os saberes dos pequenos não são saberes pequenos. De um lado, em razão da importância decisiva das capacidades mentais que eles permitem construir, de outro lado, porque requerem um investimento pessoal que envolve a pessoa inteiramente. E se cabe aos adultos acompanhar mais de perto possível os alunos das primeiras séries em suas aprendizagens, isso de modo nenhum dispensa esses últimos, mesmo os mais novos, de seu compromisso e de seu esforço: é preciso uma energia e uma vontade tão grandes – se não maiores para se iniciar nas linguagens fundamentais quanto para se apropriar de conhecimentos universitários! (p. 20).

Considerando isso, o que exponho a seguir é o modo como a professora, no seu trabalho junto às crianças, lhes possibilita um espaço onde possam expressar seus saberes, assim como construí-los em conjunto com a turma, num ambiente que propicia a participação e a expressão das diferentes linguagens.

Desde o início do ano, as crianças demonstravam grande interesse por aprender a ler e a escrever, e este interesse permaneceu com elas em todas as

situações de sala de aula. O trabalho com os diferentes tipos ou gêneros de textos foi algo que se destacou na turma. Foram trabalhadas histórias, textos de jornais, de revistas, propagandas publicitárias, rótulos, entre outros.

Sarmiento e Rapoport (2009), ao abordarem a questão de como trabalhar com os alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, esclarecem:

deve ser priorizado o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças. Nessa etapa ela precisa estar imersa num ambiente alfabetizador, isto é, rico em materiais que viabilizem o desenvolvimento de diversas formas de expressão, que vão além da oralidade e da escrita abrangendo também o desenhar, o brincar, as artes plásticas e cênicas, a musicalidade e a expressão corporal, dentre outras. Nesse sentido, espaços e tempos precisam ser assegurados para que, inclusive no contexto escolar, seja assegurado o direito de “ser criança e viver a sua infância!” (p. 46, grifo dos autores).

Já é conhecido por todos o que os autores acima citados nos apresentam acerca da relevância, para o desenvolvimento das crianças, da possibilidade delas poderem explorar as mais diferentes linguagens que vão se entrecruzando a todo momento com o processo da leitura e da escrita e que as aproxima desse mundo letrado. Sabemos que a criança, desde muito pequena, já lê imagens e textos e, desse modo, vai lendo o mundo nas mais diferentes manifestações. Para que isso se fortaleça na escola, faz-se necessário que o professor organize um ambiente alfabetizador, rico em possibilidades.

Em relação às atividades desenvolvidas nesse ambiente, Bondioli e Mantovani (1998) enfatizam que o interesse não deve focar-se na função didática, mas na criação de situações significativas que favoreçam as interações livres entre as crianças. A atividade é assim considerada não como um fim em si mesmo, mas como um meio de trocas comunicativas entre coetâneos, dentro das quais o adulto exerce um papel de mediador e de facilitador (p. 335).

Inicialmente, o processo de alfabetização das crianças começou com a leitura de imagens, partindo da letra inicial e final do nome de cada uma delas e da criação de um desenho que começasse com a primeira letra do nome e, que, posteriormente, foi colocado em um móbile.



Figura 13 - Móbile das letras.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Enquanto o desenho ia sendo criado, as crianças, divididas em pequenos grupos, desenhavam e conversavam ao mesmo tempo sobre programas de televisão, notícias que escutaram no rádio e na TV, sobre por onde saem os bebês, levantando diferentes hipóteses a respeito desse assunto. A partir daí, desenvolveu-se uma longa discussão e, com o auxílio da professora, foram trabalhando com cada uma dessas hipóteses. Além disso, conversaram sobre palavras que começavam com a letra inicial dos seus nomes, brincando de fazer rimas.

Concomitante a esse trabalho, realizaram visitas a diferentes bibliotecas do município de Lajeado/RS, e, após, desenharam o caminho percorrido entre a escola e os locais das bibliotecas. As crianças começaram a perceber o que havia nesses trajetos e, instigadas pela Luciane sobre o que observaram e o que transmitia para cada uma o que estava escrito, as crianças trouxeram as placas de trânsito, a sinaleira, os prédios que continham coisas escritas. A partir disso, ela começou a trabalhar com a leitura de imagem. As crianças trouxeram para a sala de aula slogans das marcas Sadia, do Mc Donalds, da VIVO, entre outras, imagens cujo significado já identificavam e compreendiam só com a visualização. A partir daí, dizia a eles que já sabiam ler muitas coisas, mas que ainda não haviam se dado conta disso, e que essa era uma leitura que se fazia através do olhar, uma leitura de imagem.

Assim a professora trabalhou com diversas histórias, entre elas: “Menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha, - o Homem e a Comunicação - também de Ruth Rocha e de Otávio Roth; - o “Livro das Letras”, “da Escrita”, “dos Gestos e dos Símbolos”, “do Lápis”; - “Poemas para brincar”, de José Paulo Paes; “Não confunda” e “ Você troca?”, de Eva Furnari, histórias essas que, ao explorar as rimas, lhes permitiram brincar com as sonorizações.



Figura 14 - Capa dos livros.

Fonte: Da pesquisadora.

Então, vários livros que os sensibilizavam e nos quais podia ser trabalhada a questão da leitura e da escrita foram lidos, pois aprender a ler era algo que desejavam muito.

Jogos também foram trabalhados. A professora apresentou às crianças o alfabeto, através de cartelas coloridas, que distinguem as vogais das consoantes. Perguntou-lhes se já conheciam aquelas letras e disse-lhes que, assim como eles tinham nome, as letras também. Apresentou-lhes as que tinham o nome de consoantes e as que tinham o nome de vogal. Contou-lhes que o nome das letras se

dividia assim e que, para formarmos uma palavra, seria necessária a junção de uma vogal e de uma consoante.

Assim, propôs um desafio para cada grupo de 4 alunos: utilizando o alfabeto de cores diferentes e um alfabeto de madeira, deveriam pensar as palavras que poderiam formar, utilizando só as vogais e/ou consoantes.

Essa atividade foi muito divertida, visto que as crianças se auxiliavam entre si e deram início à construção de palavras, misturando as vogais e consoantes. Posteriormente, cada grupo apresentou as suas construções. Para a professora, essa atividade foi de grande relevância para as crianças, pois via no rosto de cada uma delas a expectativa e, após a construção da palavra, os sorrisos de satisfação quando se deparavam com expressões como 'oi, ai, eu', entre outras.

Essa satisfação relatada pela professora ressalta um dos princípios que fundamentam o planejamento no enfoque emergente, que é o da aprendizagem como processo de construção subjetiva e grupal, em que a busca das crianças pela formação das palavras, as trocas entre elas que lhes possibilitaram diferentes aprendizagens, assim como a dimensão lúdica fazendo parte dessas aprendizagens demonstram que a Luciane procura desenvolver um planejamento centrado na motivação e no prazer de aprender.

A professora organizou com as crianças um cartaz, com as letras do alfabeto desenhadas em tamanho grande e script, de acordo com o interesse delas. Através de um sorteio feito por elas, elencavam uma ou mais letras que seriam trabalhadas diariamente, sob a forma de um jogo. Para isso, realizavam um sistema de votação, e, inicialmente, cada aluno escolhia uma letra. Feito isso, faziam uma nova rodada, escolhendo uma das letras que haviam sido votadas na primeira vez. E assim sucessivamente, até ficarem com uma única letra, nesse caso a mais votada no dia.

Em outro cartaz, paralelo a este, encontravam-se as mesmas letras, só que em tamanho menor, e, após a votação, uma criança era escolhida pela turma para desenhar alguma coisa que iniciasse pela letra mais votada no dia.



Figura 15 - Jogo coletivo do alfabeto.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

É necessário esclarecer que esse jogo só ocorria quando as crianças solicitavam à professora, do contrário iam realizando outras atividades, elaboradas com a participação de todos.

Quando o jogo coletivo terminou, a Luciane recortou de um dos cartazes as letras com os desenhos feitos pelas próprias crianças. Desta vez, elas receberam os mesmos, em formato de cartas; deveriam misturá-las e, posteriormente, escolher uma delas, e cada criança deveria mostrar a carta escolhida com o respectivo desenho. Em seguida, diziam o nome do desenho e o nome da letra inicial, e logo tinham que colá-lo sobre as letras do outro cartaz.

O jogo de Memória do Alfabeto, que se destacou entre as estratégias utilizadas pela professora no processo de alfabetização das crianças, foi uma atividade proposta pela professora e, na sua visão, algo que contemplava a parte cheia do planejamento, conforme Junqueira Filho (2006). A professora, ao saber da importância do desenvolvimento da consciência fonológica no processo da leitura e da escrita, procurou trabalhar com as crianças a sonoridade das letras em determinadas palavras. Para tanto, selecionou rimas para formar os diferentes jogos sonoros, para que as crianças pudessem perceber a sonoridade que cada grafema (a letra escrita) pode representar, dependendo do contexto linguístico.

Sabemos que o desenvolvimento da consciência fonológica é indispensável para o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que o reconhecimento dos fonemas (menor elemento linguístico destituído de significado) é fundamental para a atividade de discriminação na relação entre o nome das letras, a grafia e o som da letra. As crianças aprendem que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros e, assim, devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Desse modo, o desafio da professora estava em encontrar formas de fazer com que as crianças notassem os fonemas, que descobrissem sua existência e a possibilidade de separá-los. E, por isso, as atividades envolvendo rimas, escuta de sons, ritmo, entre outras, são ideais para este propósito.

É necessário possibilitar à criança a compreensão e o conhecimento dos sons em relação às letras em diferentes contextos. Esse conhecimento entendemos como consciência fonológica.

Segundo Maluf e Barrera (1997), o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja, das habilidades de perceber sons na cadeia de fala, discriminando-os se necessário, e de reconhecer a relação grafema-fonema na escrita, está relacionada ao desenvolvimento linguístico e à consciência da linguagem oral como processo simbólico, utilizado com diferentes funções.

*“É interessante que as crianças percebam que cada letra tem um ritmo, tem um som, e que esse som voltado a outra letra vai formar uma sílaba, primeiro o fonema, depois a sílaba, depois a palavra. Por isso o meu trabalho é com muita poesia, muita rima, porque essa sensibilização fornece para o ouvido depois uma consciência de fonema, de som. Rima caminhão com brasão, João com feijão, e isso vai ampliando a consciência dos fonemas. E os meus alunos adoram brincar com as palavras”.*

De acordo com a professora em texto produzido – por ela e Gehlen, colega de outra escola – e distribuído as famílias das crianças do 1º Ano:

A partir desse conhecimento há investimentos para a construção da consciência fonológica, que Rueda (1995) conceitua como a “capacidade do ser humano de pensar sobre a linguagem e operar com ela”. Assim, é o

conhecimento que o sujeito deve adquirir para compreender a estrutura, o funcionamento e o uso da língua. Para que isso ocorra, os investimentos iniciais ocorrem pelo canal auditivo, ao adquirir a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos. Essa consciência permite fazer julgamentos e manipular a estrutura sonora das palavras através do reconhecimento de que palavras podem rimar, começar ou terminar com o mesmo som e são compostas por sons que podem ser manipulados para criar novas palavras (ABREU e GEHLEN,2011).

Para a Luciane, citando Martins (1995), “(...) ensinar as crianças a perceber a identidade dos sons nas palavras é muito mais fácil do que levá-las a segmentar palavras em fonemas (...)”(p. 51).

Acreditando nisso, ela afirma que *“é muito legal quando eles entendem que cada palavra tem pedacinhos, que cada uma tem seus segredos sonoros”*.

Temos conhecimento do quanto o brincar tem papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, levando a criança a se descobrir, compreender a si mesma e seus sentimentos e o funcionamento do mundo em que vive. Desse modo, as atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças lhes propiciaram o letramento e a alfabetização, já que, brincando, foram construindo as bases necessárias para a aquisição da linguagem escrita.

Giacopini e Bassi (2007), ao se referirem ao brincar como estratégia utilizada pelo professor – em seu planejamento voltado ao enfoque emergente – para favorecer as aprendizagens das crianças, enfatizam:

Na nossa experiência, pensamos em uma menininha e um menino que auto-aprende e constrói o próprio conhecimento na relação com os outros. Isso significa que, na creche e na escola da infância, o preparo de contextos de brincadeiras e de experiências assume importância particular e é responsabilidade pedagógica do professor. O percurso educativo entrelaça todos os momentos do dia, remete a situações de brincadeiras, de diálogo entre crianças e adultos, crianças entre si e adultos entre si (p. 5).

Ressalto, aqui, que todo esse trabalho desenvolvido pela Luciane, com e para as crianças, foi fundamentado pela ludicidade, em que as crianças aprenderam brincando através de jogos e da troca de ideias entre elas e também no diálogo com a professora. Desse modo, verifica-se o seu grande envolvimento nas atividades realizadas, visto que brincando, jogando, a criança, conforme Grossi (2002), “põe em ação considerável uma soma de energias que dificilmente poderiam ser



mobilizadas com uma tarefa escolar do tipo convencional. Jogar não significa uma atividade sem esforço, muito ao contrário” (p. 21).

Entre os jogos realizados em sala de aula, citam-se os das fichas sonoras, isto é, cada criança recebia uma ficha com a gravura de alguma coisa e deveria emitir um sinal sonoro que a representasse. A turma deveria adivinhar sinais como bi, mu, tic-tac, representando a gravura de uma buzina, de uma vaca, de um relógio, entre outros. Além deste, havia o jogo das sílabas, isto é, as crianças se agrupavam conforme o número de sílabas da palavra, recebiam cartelas com a escrita de palavras e os respectivos desenhos que a representavam. Cada criança, e todas ao mesmo tempo deveriam dizer em voz alta, para a turma, o nome de sua sílaba e, com isso, expressaram uma palavra. Nesse momento, a turma deveria descobrir qual era.



Figura 16 - Jogos Sonoros.

Fonte: Da pesquisadora.

No decorrer dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, a professora explica que *“às vezes esse jogo não dava muito certo, porque uma dizia a sílaba antes da outra. Mas as crianças adoraram essa brincadeira fazendo modificações, acrescentando regras”*. Comprova-se, aqui, a oportunidade que a professora oferece às crianças para que possam ser protagonistas ativas do seu processo de crescimento uma vez que podem investir naquilo que lhes faz sentido. *“O jogo da consciência da palavra também foi divertido para elas, onde é legal a criança entender também quando é frase e quando é palavra. Era dito a elas expressões como: ‘o pato foi nadar ou pato’, questionava-as sobre o sentido que tinham essas*

*expressões, se tinha alguma ação na frase, possibilitando-as conhecer a diferença entre o que era palavra e o que era frase”.*

Na verdade, sabemos que todo esse processo de leitura e escrita é para a criança compreender que, para produzir um texto, ela precisa ter consciência de qual letra usará para iniciar a palavra e qual o som que essa letra emite. De acordo com a professora, as crianças sabem que as letras existem para que possamos escrever e assim, aos poucos, elas começam a utilizá-las, elaborando, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), teorias explicativas que se apresentam como hipóteses, apresentadas por elas como a pré-silábica, a silábica, a silábico-alfabética e a alfabética.

Segundo as autoras, o período pré-silábico é caracterizado em dois níveis a saber. No primeiro, as crianças procuram diferenciar o desenho da escrita, identificando o que é possível ler. Já no segundo nível, elas constroem dois princípios organizadores básicos que vão acompanhá-las por algum tempo durante o processo de alfabetização: o de que é preciso uma quantidade mínima de letras para que alguma coisa esteja escrita e o de que deve haver uma variedade interna de caracteres para que se possa ler.

A silábica se apresenta quando a escrita representa uma relação de correspondência termo a termo entre a grafia e as partes do falado. Para cada sílaba falada, o aluno atribui uma letra escrita. Posteriormente, a hipótese silábico-alfabética corresponde a um período de transição, no qual a criança trabalha simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética. E, finalmente, a alfabética caracteriza-se pela representação de cada fonema com uma letra escrita. A partir daí a criança estará apta para problematizar a complexidade da ortografia e da gramática da língua escrita.

É necessário destacar aqui a importância do conhecimento por parte do professor de saber em que nível da escrita cada criança se encontra, para que possa oportunizar-lhe situações de aprendizagem que vão ao encontro de suas necessidades e interesses. Conforme a Luciane, é fundamental para a prática de um professor o respaldo teórico; ele deve saber o porquê de estar seguindo aquela determinada proposta e quais são os teóricos que a fundamentam. Nesse caso, seu

referencial é respaldado em Martins (1995), Soares (1999, 2003), Kaufmann (1995, 1998), Solé (1998), Saraiva (2001), Ferreiro (1999), Tebererosky (1989, 1995) e Jolibert (1994). Acredito que é esse conhecimento teórico que a professora tem que lhe possibilita experimentar e investir naquilo que é diferente, pois esse conhecimento lhe dá a segurança de que necessita para “dar conta” das suas “investidas”. Verifica-se aqui o destaque para o princípio da formação profissional dessa professora, que qualifica o projeto educativo da escola e as competências individuais e coletivas do grupo. Wien (2008), referindo-se à importância dessa formação, expõe que “o processo de desenvolvimento profissional é concebido como um laço entre a experiência em sala de aula e as fontes externas de apoio” (p. 136). E é nessas fontes externas que a Luciane busca conhecer e esclarecer o que em sua prática diária junto às crianças vai se apresentando.

Em nossas conversas, a professora comentou que, quando trabalhou o alfabeto com as crianças, seu objetivo desde o início era estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, pois assim já iam aprendendo que cada palavra tinha um fonema, um som.

*“Isso não significa que o processo de alfabetização é pelo som, por cartilhas de som. Eu utilizo um referencial teórico que acredito ser muito significativo, que é o da consciência fonológica, porque ele me dá sustentação ao trabalho em sala de aula em termos de descoberta da leitura e escrita com as crianças”.*

Martins (1995), referindo-se à consciência fonológica, explica que é um assunto de grande importância, pois as crianças que têm essa consciência dos fonemas avançam de modo mais fácil e significativo para a escrita e leituras criativas. Desse modo, a Luciane trabalha a questão do letramento, da importância dessa leitura não só como decifração do código escrito, mas como uma leitura que vai buscar a produção de texto, de frase, de histórias que as crianças vão criando, e que ela pode ser a escriba. E, depois de um tempo, alguns dos alunos já se candidatam a ser o escriba do grupo, e assim vai lhes oferecendo oportunidades de irem desenvolvendo a autonomia no que diz respeito ao escrever e ler para os colegas. Nesse sentido, salienta Junqueira Filho (2001):

É importante criar – e garantir – na rotina do grupo, situações em que as crianças e sua professora ou o adulto responsável pelo grupo leiam e

escrevam, explorando as relações entre a utilização da linguagem escrita com a organização do mundo em que vivem. Exemplos: confeccionar livros de histórias, com textos e ilustrações das crianças (a professora pode e deve participar como escriba, de acordo com a realidade do grupo, registrando o texto no momento de sua criação.) (p. 143).



Figura 17 - Escrita das crianças.

Fonte: Aluna Amanda.

Assim, dando continuidade aos jogos trabalhados, o bingo dos nomes foi outra atividade interessante que partiu de uma solicitação das crianças para a professora. Cada criança trouxe para a sala de aula uma foto 3x4, e elas foram coladas em um cartaz igual ao do jogo da letra mais votada, descrito anteriormente. Nesse caso, havia a fotografia da criança e, ao lado, a letra inicial do seu nome, escrita em maiúsculo e script. Após, sempre com o auxílio da professora, organizaram cartelas menores para realizarem o jogo previsto.

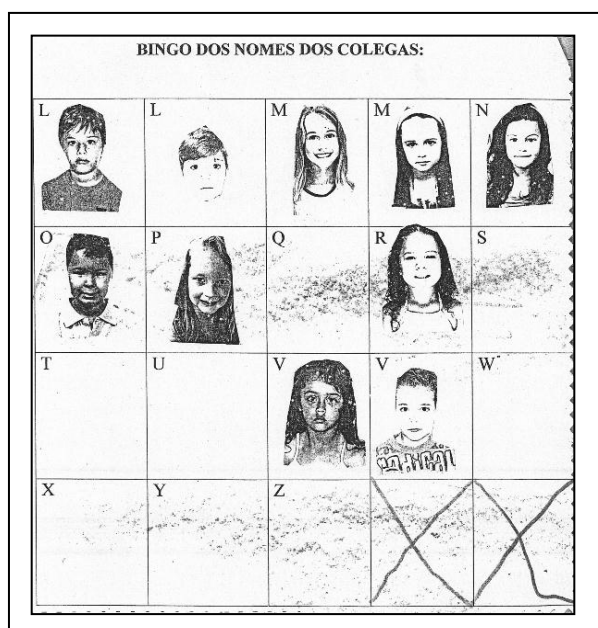


Figura 18 - Jogo bingo dos nomes.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Ressalto que, antes do jogo do bingo, cada criança recebeu da professora um cartão com o seu nome. Esses cartões foram misturados no centro do espaço da rodinha, e cada uma tinha que pegar um deles e entregar para a pessoa cujo nome estava no cartão.

Através das atividades realizadas *com* e *para* as crianças, foi possível constatar que a questão do letramento para a professora ocorre quando as crianças se dão conta de que existe uma convenção para uma escrita, com palavras que são escritas de um jeito e não de outro; que se fala de uma maneira, mas na escrita, às vezes, a palavra pode mudar; que a escrita tem uma função social de comunicação e, para que isso aconteça, nos utilizamos de diversos meios para nos comunicar. Por isso trabalhou com as crianças diferentes tipos de textos, como receitas culinárias e médicas, notícias de jornais, de revistas, entre outros, textos que tinham que trazer para a sala de aula e, posteriormente, apresentar.

Para complementar o exposto, cita-se Freire (1987):

A dimensão social do letramento realça os princípios de uma alfabetização crítica, transformadora, que considera o sujeito um ser histórico, situado nos diferentes contextos sociais e, portanto capaz de utilizar a escrita enquanto

ferramenta para o desenvolvimento de suas competências para melhor atuar na sociedade tecnológica (p. 72).

É preciso mencionar que o trabalho com a leitura oportunizou às crianças o envolvimento com as mais variadas formas de linguagem, possibilitando-lhes o enriquecimento do seu universo subjetivo de imagens, de signos, de representações, de sons e de sentimentos. E tudo isso entrecruzado com um dos eixos que norteiam o trabalho dessa professora, de acordo com o projeto educativo da escola para essa etapa de ensino e que vai ao encontro do documento do MEC (2007) - Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – que é a ludicidade.

Concomitante ao trabalho de leitura de imagem, surgiu o interesse das crianças pela língua de sinais e pelo braile. Trabalharam com o livro dos “Gestos e sons”, de Ruth Rocha, que mostrou a língua de sinais, e o livro “A bruxa mais velha do mundo”, de Elizete Lisboa, trazidos pela professora. Neles há a parte escrita, a imagem e a escrita em braile. Esse foi outro trabalho que fascinou as crianças. Começaram a trazer de casa, espontaneamente, embalagens de remédio, de perfume, panfletos, rótulos, bulas de remédio, livros, entre outras coisas que continham também a linguagem braile.

Esse trabalho foi interessante pelo material diversificado e pelo envolvimento dos pais. Através de bilhete enviado para casa, a professora solicitou a sua participação na investigação das crianças. Houve colaboração, ao auxiliarem os filhos na busca por materiais. À medida que iam sendo trabalhados em aula, esses materiais eram colocados em uma maleta de madeira, denominada pelo grupo de crianças como “as diferentes maneiras de ver o mundo” – decorada pelas crianças, onde cada uma deixou a sua marca –, com o objetivo de reunir em um só lugar os diferentes tipos de textos trabalhados com as crianças e também produzidos por elas. Ressalto que, de acordo com a Luciane, esse trabalho abriu possibilidades para o contato das crianças com diferentes tipos de textos, maneiras de poderem conhecer e verificar a importância dos sinais para a nossa vida. Para ela, às vezes as informações não aparecem escritas, e sim através de sinais, como as tabelas de sinalização de trânsito, o alfabeto chinês, o código da Comunicação Aumentativa

Alternativa<sup>26</sup> utilizado por fonoaudiólogos que trabalham na APAE<sup>27</sup> do município de Lajeado/RS, o código dos sinais de fumaça utilizado pelos escoteiros, o código de barras, as pautas musicais, e tudo isso encontrava-se dentro da maleta. Além disso, foram colocados bilhetes de passagens, folhetos de propagandas, histórias e desenhos produzidos pelas crianças, entre outras coisas, com o objetivo de oportunizar às crianças a relação com o contexto social. A maleta, com os materiais, era levada semanalmente para casa, pelas crianças, com o objetivo de compartilhar com as famílias as pesquisas realizadas.



Figura 19 - Maleta das histórias.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

<sup>26</sup> Comunicação Aumentativa Alternativa é um método baseado em pranchas que contêm símbolos que indicam expressões como “guardar, pegar, montar, de novo, minha vez”, entre outras. Esse método incentiva os pacientes que não falam. Estes símbolos são universais e encontram-se em um software chamado Boardmaker. Cada paciente possui a sua prancha de comunicação na escola e em casa. Esta prancha é produzida com símbolos e fotos que permitem ao paciente comunicar-se e realizar escolhas.

<sup>27</sup> APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Ao estudarem a língua do Braille, as crianças fizeram uma visita a uma escola com uma turma de crianças cegas. Lá lhes foi possível conversar com a turma, observar os seus materiais escritos e acompanhar o desenvolvimento de uma parte da aula dessas crianças. Com a linguagem de sinais ocorreu o mesmo.

Constata-se, nessas atividades, o valor que foi atribuído, tanto pelas crianças assim como pela professora, ao relacionamento e à reciprocidade com o grupo visitado. As crianças da professora Luciane tiveram a oportunidade de construir novas relações e de ser recíprocos ao processo de inclusão dessas crianças na sociedade em que vivem.



Figura 20 - Móbile de embalagens com a escrita em Braille.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Ao se referir a essa visita, a professora comenta : *“É aí que entra a questão do letramento e da alfabetização. Na sala de aula tu vai continuar aprofundando as coisas que eles vão trazendo, com a bagagem que eles têm, e eles desejam muito, então acaba se tornando um trabalho gostoso, porque o professor não tá ali empurrando goela abaixo um conhecimento que não é próprio, e sim que partiu dos interesses de seus alunos e onde tiveram a possibilidade de ampliarem suas experiências, seus conhecimentos de vida e sobre a vida. E a maneira que eu trabalho eu acho que favorece tudo isso”*.



Fortunati (2009), referindo-se ao prazer da experiência como as chaves das crianças para conhecer o mundo, expõe: O tempo da experiência – de uma experiência ativa, criada e continuamente reconstruída pelas crianças, sozinhas ou junto com os educadores – é um tempo penetrante e ao mesmo tempo múltiplo e diferente para cada um (p. 153).

É importante registrar que cada criança tem um caderno para sistematizar o que vai conhecendo nessa trajetória. Nele, elas registram, quando necessário, as atividades realizadas, ou respondem os desafios propostos pela professora. São desafios, referentes às diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, uma folha xerocada contendo a imagem da capa do livro de Liliana e Michele Iacocca, *O que fazer?*, o qual fala sobre convivência. Na imagem aparecem escritas as seguintes interrogações: Se você fosse almoçar na casa de um amigo e servissem a comida que você mais odeia? Abaixo da imagem as crianças teriam que escrever do seu jeito o que fariam.

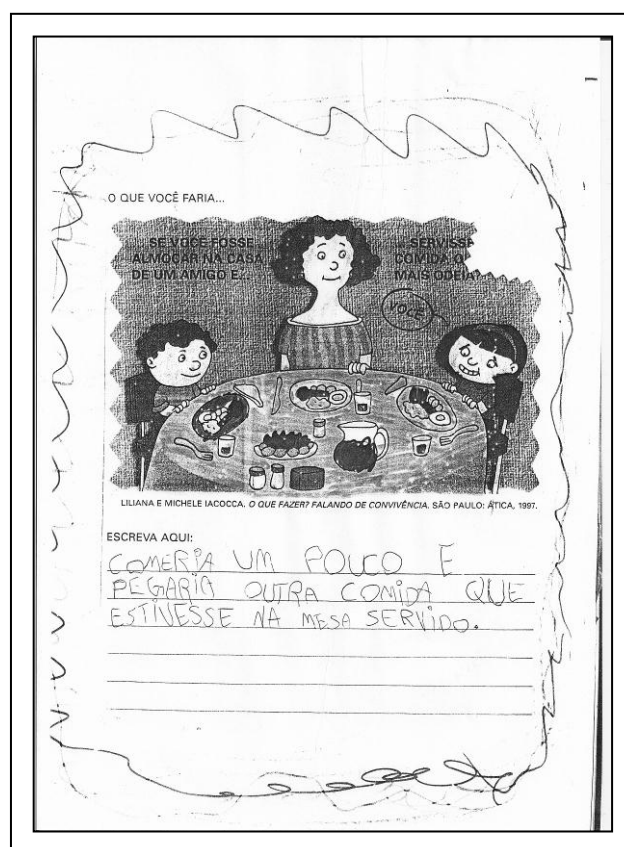


Figura 21 - Registro realizado pelas crianças no caderno.

Fonte: Da pesquisadora.

Conforme a professora, os registros realizados no caderno, além de auxiliarem na sistematização daquilo que foi trabalhado *com e para* as crianças, possibilita-lhes escrever e copiar alguma coisa. Além disso, esses registros servem para comprovar aos professores do ano seguinte o trabalho realizado com as crianças. Luciane destaca que, apesar de ter os registros das aulas no seu plano diário, parece que, para alguns colegas, somente o registro no caderno da criança assegura a comprovação da realização do trabalho.

Entre os registros desenvolvidos pelas crianças diante dos trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula, destaco as tarefas – expressão utilizada pela professora – em família; recortes de revistas; desenhos daquilo que estão planejando para as aulas; relatórios do que fizeram no decorrer de suas aprendizagens; brincadeiras matemáticas, relatórios de jogos, de visitas, entre outros.

Toda a fala da Luciane nos remete a pensar por que muitos professores, diante de tantas possibilidades como estamos vendo no trabalho dessa professora, encontram-se presos a um planejamento prescritivo, engessado – já comentado no início deste trabalho – e que tem como função a prestação de contas ou um resultado final mesmo que o processo não seja significativo e constituidor de sentidos para a leitura e a escrita.

Para a professora, “ *as atividades realizadas durante o ano letivo de 2009 foram proporcionando às crianças uma ampliação nos seus repertórios. Claro que nem todas se tornaram alfabéticas até o final do ano, teve crianças que ainda estavam silábicas, outras pré-silábicas, mas a grande maioria da turma foi alfabética para o segundo ano*”.

Verifica-se que as propostas relativas à alfabetização das crianças, apresentadas pela professora em seu planejamento, partiram do interesse inicial que elas demonstraram desde o primeiro dia de aula. Essas propostas, como vimos, tiveram a participação constante das crianças, os seus interesses iam sendo contemplados à medida que cada ideia emergia do cotidiano da turma. A professora deste estudo, com a sua formação profissional e a abertura para a participação de todos, oportunizou às crianças situações de aprendizagens em que o processo –

método – também estava vinculado ao conteúdo, o que lhes possibilitou uma caminhada significativa para a alfabetização e o letramento, segundo foi visto na oportunidade da visita às bibliotecas da cidade. Como o interesse das crianças voltava-se para a leitura e a escrita, a atividade realizada a partir dessa saída a campo foi fundamental.

A formação da professora e os princípios por ela defendidos permitiram aproximar os seus estudos sobre a alfabetização e o letramento daquilo que conseguiu capturar através da escuta e dos interesses das crianças. Por isso o retorno do campo foi tão significativo para todos. Nessa saída, as crianças se deram conta de que já sabiam ler muitas coisas e assim se motivaram ainda mais para os desafios que lhes foram sendo propostos. Quando falo na formação da professora, pretendo destacar que os seus estudos, através de referenciais teóricos, como já havia dito antes, é que lhe permitem ter a segurança de fazer, de propor, de ousar, porque sabe qual a importância de determinado movimento que as crianças estão realizando, embora não saiba, como ela própria já disse, onde muitas vezes determinado interesse vai chegar. Mas isso não significa que não saiba orientar as crianças sobre onde desejam chegar.

Outro princípio que fundamenta o planejamento voltado ao enfoque emergente e que merece aqui ser destacado é a aprendizagem como processo de construção subjetiva e grupal. As atividades realizadas *para* e *com* as crianças – como, por exemplo, aquela em que se utilizou o alfabeto em madeira para a construção de palavras, e as crianças foram desafiadas a construírem palavras se utilizando das vogais –, evidenciam o que esse princípio preconiza na construção do seu planejamento em relação àquilo que vai ser oferecido às crianças para sustentar ou instigar, ainda mais, o que as mesmas têm como interesse.

O favorecimento do trabalho em grupo foi fundamental para o processo de alfabetização das crianças, onde os valores como o relacionamento e a reciprocidade se destacaram. A atividade exigiu do grupo um grande envolvimento, com as crianças tendo que se organizar sozinhas entre os grupos para que o desafio pudesse acontecer. Assim como a reciprocidade, comprova-se o respeito e a possibilidade de todos terem vez e voz nas suas descobertas. O imprevisível, o inusitado, a descoberta que a abordagem do planejamento no enfoque emergente

oportuniza é extremamente significativa na construção das aprendizagens das crianças, assim como do professor, que se satisfaz com a alegria das crianças, alegria essa que, como vimos em outro capítulo, não tem uma visão ingênua, mas consciente, crítica, que vê a mudança daqueles que se encontram nesse processo de conhecimento e reconhecimento com satisfação.

A organização do ambiente, do espaço e das relações também favoreceu a alfabetização das crianças. Quanto ao espaço, as atividades organizadas e pensadas com a participação das crianças exigiram da professora a organização de um ambiente que favorecesse a autonomia, a exploração, a criatividade, o registro e a comunicação entre os envolvidos nesse processo. Essa organização foi fundamental, entre tantas outras situações vividas pelas crianças, no caso da construção do móbile das letras. O modo como as crianças se agrupavam nas mesas, além de ser o lugar para o desenvolvimento da atividade, também permitiu a elas o favorecimento das relações, a construção de vínculos, uma vez que, enquanto construía o móbile, levantavam hipóteses sobre vários temas, construindo novas aprendizagens. E a professora teve a possibilidade de, através da escuta, capturar o que emergia da suas falas, aproveitando também o momento para participar das aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, Barbosa e Horn (2008), abordando a importância da organização dos espaços na proposta italiana, lembram que “a organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, ideias e relações e propostas” (p. 120).

As observações permitiram constatar que a abordagem de planejamento utilizada pela professora lhe permitiu – através de propostas lúdicas e diferenciadas, significativas para as crianças e instigantes para ela – propiciar às crianças uma aprendizagem voltada aos seus interesses e necessidades. Permitiu-lhe, também, uma docência significativa, dado que lhe possibilitou, entre tantos outros aspectos, ter chegado ao final do ano letivo contemplando os seus objetivos, a programação da escola, os objetivos iniciais propostos pelo plano de estudos para essa etapa do ensino – plano esse institucionalizado, apesar de ter a participação em parte, dos professores, na sua elaboração – e, principalmente, pelo fato de ter contemplado as demandas das famílias e os interesses e as necessidades das crianças, que tiveram

a oportunidade de se alfabetizar de modo prazeroso, rico em desafios, em possibilidades, com significado para elas, diferente daquele “que se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras” (SOARES, 2009, p. 7), diria ainda, de modo mecânico, sem sentido para aquele que aprende.

Na próxima seção, **Os projetos desenvolvidos pela turma no ano de 2009**, serão apresentados alguns dos projetos trabalhados *com* e *para* as crianças. Assim, será possível observarmos como o processo de alfabetização das crianças foi se construindo ao longo do ano letivo através de diferentes situações em que perpassam alguns dos princípios que norteiam a abordagem do planejamento no enfoque emergente.

### **5.3 Os projetos desenvolvidos pela turma no ano de 2009**

Nesta seção, apresentarei algumas propostas de atividades desenvolvidas pela turma do 1º Ano, entre tantas outras trabalhadas ao longo do ano letivo nos diferentes projetos. Procuro, através deste relato e da análise, mostrar a relação do trabalho da professora com os princípios que fundamentam a proposta de planejamento voltada ao enfoque emergente. A escolha do relato destas atividades justifica-se pelo fato de verificar nas observações realizadas em sala de aula, bem como através da fala da Luciane, o grande envolvimento das crianças nessas propostas. Isso não significa que não tenham sido significativas as outras atividades da turma. Como pesquisadora, precisei fazer escolhas entre os inúmeros elementos encontrados e acredito que essa seleção vai ao encontro daquilo que responde ao meu problema de pesquisa: Como os princípios apresentados pela abordagem do planejamento no enfoque emergente propostos para a Educação Infantil se evidenciam na organização da prática pedagógica cotidiana de uma professora do 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos?

Resgato aqui, de forma breve, dado que já apresentei essas informações no capítulo 5, seção 5.1, A organização do planejamento, como se organizam os projetos desenvolvidos nesse 1º Ano. O projeto âncora, assim denominado pela Luciane, é considerado por ela como um projeto maior que será trabalhado durante

o ano letivo, perpassando os diversos novos projetos que irão surgindo ao longo do ano. Ele é definido em conjunto com os seus pares – com as professoras que trabalham com o 1º ano – logo no início do ano. Esse projeto é uma solicitação da escola aos professores, sendo organizado inicialmente por eles, que definem objetivos gerais a serem trabalhados no decorrer dos projetos que se desencadearão a partir dele.

O projeto âncora desenvolvido no ano de 2009, intitulado “Literatura infantil: uma porta aberta para o mundo da imaginação”, foi proposto porque a professora e seus pares acreditam que por meio da literatura podemos trabalhar com as crianças as diferentes áreas do conhecimento e também porque atende aos objetivos do plano de estudos para o 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Então, a partir dessas colocações, a ênfase escolhida para esse projeto foi a Literatura.

O tema desse projeto foi definido pelos adultos e não teve a participação das crianças na sua escolha. Entretanto, conforme Lino (1996),

Quanto aos temas dos projetos, eles podem surgir de um interesse manifestado pelas crianças, da observação atenta dos educadores que identificam necessidades no grupo de crianças com quem trabalham (...) (p. 122).

As colocações de Lino (1996), portanto, vão ao encontro da justificativa dos professores que trabalham com a mesma etapa de ensino que a Luciane. Assim, a partir da definição do tema do projeto âncora, a professora vai para a sua sala de aula e, após conhecer melhor os seus alunos, organiza – a partir desse tema e dos seus conhecimentos teóricos a respeito do mesmo, das demandas das famílias e dos interesses e necessidades das crianças – um projeto inicial a partir do qual se desencadearão outros, que surgirão durante o ano letivo a partir das sinalizações dadas pelas crianças. Esse primeiro projeto foi intitulado pela professora como “Letras que contam histórias”. Ele começa com a intencionalidade das crianças em descobrir a origem da escrita, quando se começa a produzir a escrita, quem foi a primeira pessoa que escreveu, como os homens se comunicavam com o mundo antes da escrita, entre outros questionamentos.

Segundo a Luciane, seus alunos “*tinham muita vontade de descobrir, de conhecer, porque alguns já tinham algumas informações sobre isso. O Gui perguntou como era a tinta antigamente. O Lucas comentou que eles desenhavam*

*com penas e com uma tinta preta. A Pietra e a Milena disseram que elas tinham penas em casa e que queriam trazer para a sala para desenharem com elas. O Vinícius trouxe a ideia de construirmos um livro sobre o tema em discussão. E o Bernardo acabou produzindo um livro em casa, sobre a origem da escrita, que ele trouxe para a aula, foi uma grande surpresa para a turma. E ele espontaneamente trouxe um livro para apresentar, acho que era um dia que eles tinham que apresentar uma notícia ou contar uma história, e ele trouxe um livro que ele mesmo produziu, que era sobre a origem da escrita, que tinha alguns desenhos e muitas cores”.*

Constata-se nesse relato a importância da abertura de um espaço de participação para as crianças, espaço no qual elas tiveram a oportunidade de expressar seus interesses, de expor seus conhecimentos prévios a respeito daquilo que emergia a partir das sinalizações do grupo e a contribuição delas no sentido de trazerem os seus repertórios de vida para dentro do projeto.

De acordo com Hoyuelos (2006),

(...) cada criatura é capaz de inventar seu próprio conhecimento do conhecimento. Que as crianças são capazes de construir imagens e imaginários enquanto exploram e pesquisam – com alegria – os acontecimentos da vida. Trata-se de uma criação e de uma recreação inventiva que parte dos interesses infantis relacionais, motores, perceptivos, corpóreo-sensoriais, emocionais, fantásticos, estéticos, simbólicos e cognoscitivos. Com estes interesses o menino constrói – imaginativamente – conhecimentos diferenciais: diferenças que transformam imprevisivelmente o próprio conhecimento adquirido transformando-o e reestruturando-o (p. 235).

O material produzido pelo aluno Bernardo deixou a turma empolgada, tornando o projeto ainda mais significativo e suscitando no grupo o interesse pelo estudo relativo ao homem das cavernas.

/

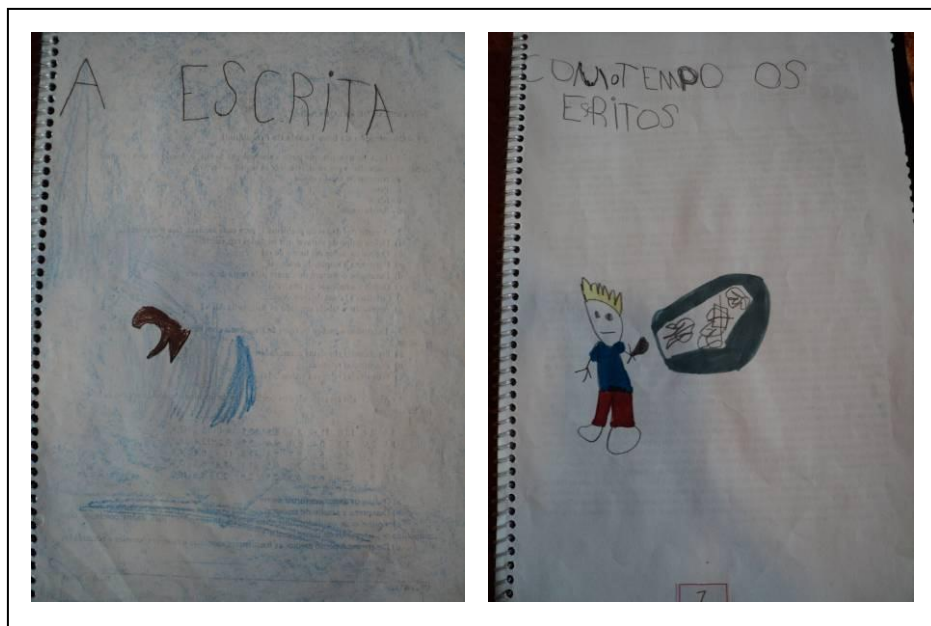


Figura 22 - Livro do Bernardo.

Fonte: Da pesquisadora.

A partir desse material, Luciane, em conjunto *com* os seus alunos, foi investindo no tema, nas representações gráficas do homem primitivo, o que ele fazia nas cavernas, e, a partir dessas escritas que o homem fazia, desenhos rupestres, eles foram descobrindo imagens, símbolos que representavam uma escrita. A professora explicou-lhes que, para as pessoas se entenderem, foi criado um sistema gráfico com signos, que foram sendo identificados por várias pessoas; no caso, o alfabeto.

Dentro do trabalho que vinha sendo desenvolvido sobre o homem das cavernas, surge um novo interesse das crianças em função de uma história trazida pela Luciane, intitulada “Dona Baratinha”, de Ana Maria Machado. Apesar de as crianças desejarem trabalhar com essa história, o trabalho anterior continuou enquanto demandava interesse por parte de algumas crianças, até porque os projetos que vão se constituindo ao longo do ano não se encerram para dar continuidade a outro; pelo contrário, enquanto houver interesse das crianças pelo assunto, eles caminham juntos.



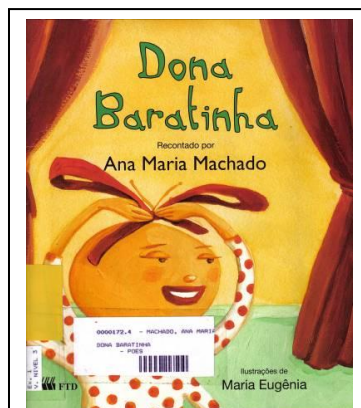


Figura 23 - Capa do livro da Dona Baratinha.

Fonte: Da pesquisadora.

*“Eu não posso dizer que agora termina determinado projeto e começa outro. Pra mim, na verdade, é como se fosse um espiral. Um projeto vai entrando dentro do outro, eles vão se misturando.”*

Conforme Lino (1996), “o interesse das crianças e adultos pelo tema a estudar pode manter-se ou não por longos períodos de tempo. É importante que todos tenham oportunidade e tempo para observar, investigar, levantar hipóteses, descobrir e tirar conclusões” (p. 123).

Na proposta de planejamento da professora, os interesses do grupo são realmente contemplados de modo que, enquanto permanecem em relação a um tema, continuam a ser trabalhados pela professora. Por isso esse sentimento de que não sabe quando terminam, porque às vezes são vários projetos acontecendo ao mesmo tempo. Sabemos que, quando as crianças estão envolvidas em algum projeto, o tema em estudo dá vazão a uma série de experiências, muitas vezes completamente diferentes do projeto original, o que só é possível graças ao entrelaçamento das relações entre a professora e as crianças, como podemos observar a seguir, com o projeto Dona Baratinha.

A história da Dona Baratinha acabou por se transformar em um projeto visto que as crianças desejaram conversar sobre a história. Retiravam o livro da biblioteca para levarem para casa e, quando retornavam à escola, iam deixando pistas para a sua continuidade. Falavam da possibilidade de fazerem um teatro da história, brincavam de dramatizar, comentavam sobre os diferentes tipos de barata, entre outras coisas. A partir dessas conversas que, segundo a Luciane, eram constantes,

ela trouxe para o grupo a questão dos diferentes sentidos da palavra barata, suscitando nas crianças o desejo de conhecerem ainda mais a polissemia da palavra. Ressalto mais uma vez nesse estudo a presença da dimensão lúdica – na organização do planejamento do professor – que é uma constante no desenvolvimento dos projetos, em que o brincar encontra espaço na busca de conhecimentos e o “aprender é uma experiência de satisfação” (MALAGUZZI, 1998, p. 67).

De acordo com Horn (2007), “e por meio do brincar, a criança vai compondo uma infinita abertura de possibilidades que lhe permitirão desenvolver-se integralmente como sujeito engajado no processo de construção de si mesmo” (p. 15).

Nesse sentido, a professora produziu alguns jogos *para e com* as crianças. Entre eles, destaco o Jogo dos Chinelos. Foram construídos, de papelão e tiras de EVA, pares de chinelos contendo, nas solas, um pedaço de velcro. Esses chinelos deveriam matar as baratas, que também foram construídas em papelão, contendo em seu dorso também um pedaço de velcro. No verso da barata encontravam-se diferentes desafios, tanto relacionados à questão matemática como à expressão corporal, ao inglês, enfim, relacionando diferentes áreas do conhecimento.



Figura 24 - Jogo dos chinelos.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

*“Desenvolvemos atividades matemáticas relacionadas com o total de baratas, brincamos com os pares. Como eram chinelos, eu os questionava em relação aos pares, por exemplo, seis pessoas, quantos pares eu posso formar, então a gente*

*brincava com atividades matemáticas envolvendo a construção do número. Trabalhava também com o jogo em si, eles matavam a barata e tinham que verificar o desafio que encontrava-se atrás dela. O interessante é que eles mesmos descobriam e liam, alguns já estavam lendo, outros eu lia e a gente ia fazendo o desafio. Esse jogo trabalhava conhecimentos de mundo”.*

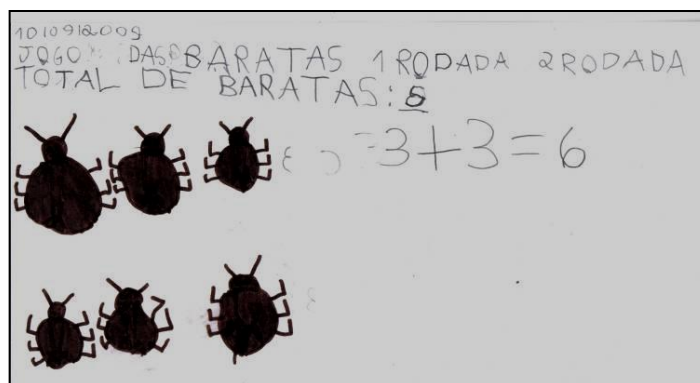


Figura 25 – Relatório do jogo feito pelas crianças.

Fonte: Da pesquisadora.

Esses jogos deram continuidade à discussão dos diferentes sentidos da palavra barata: expressão “barata” associada ao animal, expressão “barata” associada a valor, e expressão barato, marido da barata, ou associada ao “barato” da gíria, coisa legal. Em relação a esses jogos, Luciane comenta que ela, junto com as crianças, pensaram assim: *“como eu tinha dado um tema pra eles, como eu trabalho dentro do projeto ‘Letras que contam história’, com a exploração dos diferentes tipos de leitura, não só a escrita, como a leitura de rótulos e tal, eles tinham que trazer o rótulo de um sabonete, poderia ter sido de qualquer outra coisa, e aí eu aproveitei já que a gente tinha aquela discussão sobre o barato e a barata, aí eu mandei de tema de casa eles pesquisarem qual era o valor do sabonete que eles tinham trazido, se era barato ou caro”.*

As crianças trouxeram no dia seguinte os rótulos dos sabonetes, e foi realizado um comparativo dos valores mais caros e dos mais baratos. A partir dessa atividade, fizeram um jogo de memória com os rótulos trazidos. Outra brincadeira desencadeada a partir dessas atividades foi a do Jogo do Supermercado. Quando questionada a respeito desse jogo, de quem tinha vindo a ideia, Luciane esclarece que, em sua prática pedagógica, às vezes fica difícil saber quem sugeriu a atividade já que fazem praticamente tudo juntos, pois uma ideia leva a outra.

O Jogo do Supermercado permitiu o contato das crianças com o sistema monetário. Para tanto, organizaram um mercadinho, com diferentes embalagens (que já haviam se transformado em sucata), e foram trabalhadas as cédulas de um e dois Reais. Como a turma era grande, as crianças se dividiram em dois grupos: umas vendiam, e outras compravam. Depois da brincadeira, foram convidados pela professora a realizarem o registro de suas compras, verificando o quanto tinham de dinheiro e o quanto foi gasto. Destaco aqui que, como o envolvimento das crianças com a brincadeira foi grande, se divertiram muito, e um dos alunos finalizou a brincadeira dizendo: “Essa brincadeira foi um barato, foi bem legal, né, profe?”.

Fortuna (2003) recomenda o brincar: “é necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil” (p. 5).



Figura 26 – Jogo do Supermercado.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

O interesse da turma também perpassou pelo conhecimento mais aprofundado sobre o animal “barata”. Alguns alunos questionaram qual o número de patas do animal, se o que a barata tinha eram patas ou antenas e o porquê de ter antenas. Para essa discussão, a professora organizou em slides imagens de uma barata, para que todos pudessem visualizar de modo ampliado como era o animal. Também conversaram entre eles sobre os inseticidas que matavam as baratas, sobre o que seria melhor para o meio ambiente: o inseticida, que era tóxico, ou o chinelo, que era natural. Convém observar que esses questionamentos foram surgindo no decorrer das brincadeiras e nos diferentes momentos da rotina dessa turma.

Em relação às atividades acima relatadas sobre o projeto Dona Baratinha, observe-se a opinião de Barbosa e Horn (2008):

(...) podemos ver como é possível, a partir de situações que emergem do cotidiano, abrir um espaço para o planejamento coletivo e a construção de um processo de trabalho compartilhado. Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças (p. 58).

Foi possível comprovar nesse projeto o envolvimento das crianças com a investigação, considerada nessa abordagem de planejamento como uma dimensão essencial tanto na vida das crianças como na dos adultos. O princípio da investigação reforça a ideia das crianças como protagonistas da sua própria aprendizagem e, no caso dos adultos – a professora desse estudo –, o espírito investigativo é o que a impulsiona a se lançar às aventuras pedagógicas junto às crianças, pois “bons estudos frequentemente estão associados a inesperadas ‘sacações’<sup>28</sup>” (COSTA, p. 151).

O trabalho relacionado ao homem das cavernas continuava em estudo. Realizaram desenhos utilizando giz e carvão, montaram cavernas com papel pardo, utilizaram a modelagem para representar os habitantes daquela época, assistiram ao filme da escrita, que falava dos sinais escritos na época das cavernas, assistiram a slides de pinturas rupestres, continuando as descobertas de muitas coisas. Foram trabalhadas as poesias “O chapéu”, de Eva Furnari, e “Caverna”, de Roseana

---

<sup>28</sup> Grifo do autor.

Murray, e as crianças foram questionadas sobre o que deixariam registrado para as pessoas do futuro, entre outras coisas. Esse questionamento foi encaminhado às famílias para que, junto com a criança, pudessem pensar, escrever e enviar para a turma a fim de poderem discutir o tema.



Figura 27 – Atividades realizadas no projeto Homem das cavernas.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

A partir do projeto da Dona Baratinha, que suscitou nas crianças o desejo pelos jogos, Luciane aproveitou algumas pistas deixadas por elas e envolveu-as na questão da matemática, da leitura e da escrita, sempre permeando os objetivos propostos no Plano de Estudos do 1º Ano.



Figura 28 – Escrita espontânea das crianças.

Fonte: Da pesquisadora.



Figura 29 - Jogo matemático elaborado a partir do livro “A cesta da Dona Maricota” de Tatiana Belinky.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Concomitante a esse projeto, veio o mês das mães, e foram trabalhados alguns aspectos relacionados a elas. Como a escola é de confissão religiosa, os professores são convidados a desenvolverem com as crianças alguma coisa relativa a esse tema.

*“A escola tem compromissos junto à comunidade, e um deles é a participação das crianças na missa para as mães, exigindo da turma muitos ensaios. também a participação se estende ao jantar das mães. O colégio também realiza uma festa de dois em dois anos intitulada festa da família, que ocorre no mês de setembro. Nesta festa o grupo de professores com as crianças organizam uma apresentação coletiva. Neste ano foi uma canção do Grupo Chimarruts. Eu gostaria de ter feito outra coisa com os meus alunos, porque nesse caso se perde a questão das singularidades de cada turma”.*

Segundo a Luciane, apesar desses compromissos e das atividades exigidas por eles, o tema de interesse das crianças continuava sendo o projeto sobre o homem das cavernas e a Dona Baratinha.

Sobre o homem das cavernas, também fizeram escritas com a pena molhada em tinta e tingiram papéis com anilina para imitar um papel antigo.

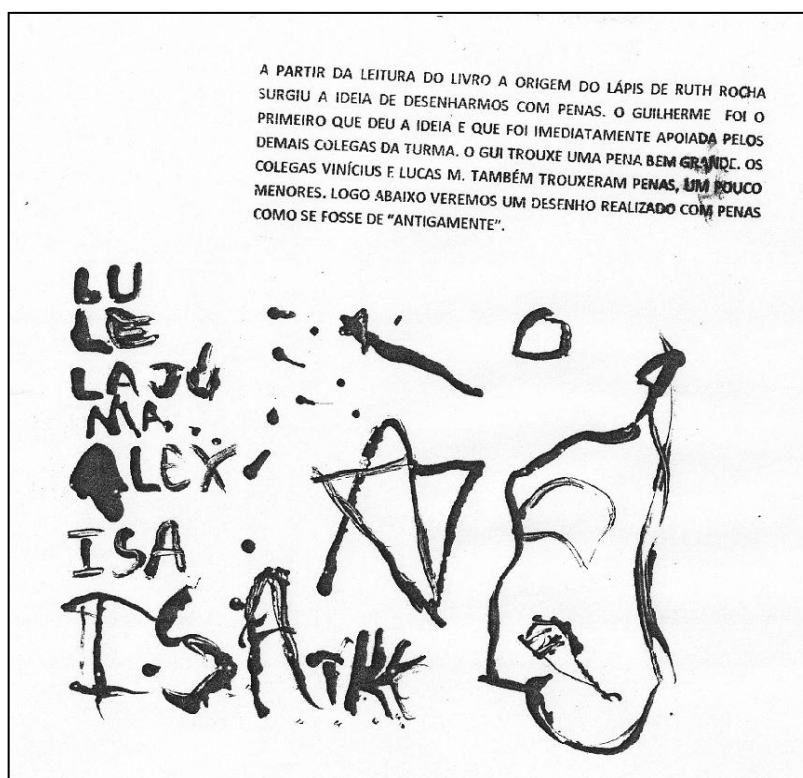


Figura 30 – Desenho com pena molhada na tinta têmpera.

Fonte: Da pesquisadora.



Referindo-se à atividade do tingimento, explica: *“Eu peguei uma bacia grande, e fomos tingindo, daí cada um tingiu o seu papel, botou para secar, depois recolhemos tudo e eu fui queimando com eles a folha, cada dia queimava dois, três papéis, chamava eles e ia queimando, eu levei umas duas semanas até que eu consegui terminar de queimar todos os papéis. Eu ia queimando as bordas do papel com uma vela e as crianças iam assoprando, para que somente as bordas queimassem formando desenhos, como um papel corroído pelo tempo. Ficava controlando cada criança para que não se machucasse ou queimasse todo o papel”.*

Esse trabalho de investigação ajudou as crianças a conhecerem a história dos homens das cavernas, assim como lhes permitiu verificarem que no dia a dia também estão construindo as suas histórias, histórias essas registradas, que passam a fazer parte da documentação pedagógica da turma. A documentação será tratada no capítulo 5, seção 5.4: As formas como a documentação é construída.

Essa atividade foi realizada porque as crianças desejavam escrever como se fazia em séculos passados, uma vez que nos momentos de discussão pensaram em diferentes maneiras de como poderiam produzir um papel com características dessa época. Assim que finalizaram a queima do papel, foram desafiados pela professora a criarem em casa, com o auxílio da família, uma poesia que seria registrada nesse papel. Esse trabalho culminaria, partindo das crianças, com o jogo denominado por elas do “amigo secreto”: cada uma daria a sua poesia para um colega da turma, sendo que esta proposta tinha relação com o Projeto Âncora “Literatura Infantil uma porta aberta para o mundo da imaginação”.

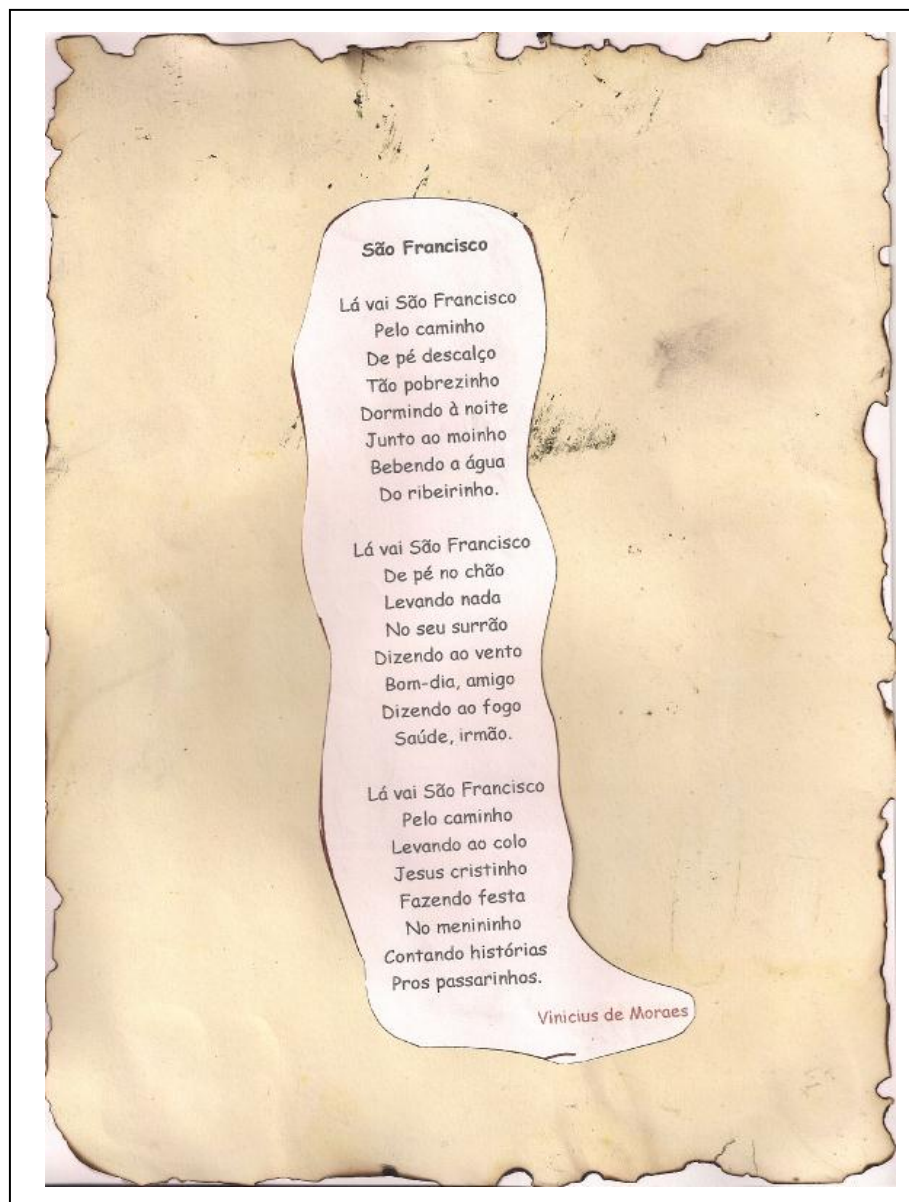


Figura 31 – Poesia ofertada ao colega sobre o papel queimado.

Fonte: Da pesquisadora.

O trabalho com as poesias teve início quando uma criança trouxe para a sala de aula algumas revistinhas da coleção *Nosso Amiguinho*, em que havia vários poemas, que foram lidos pela professora. As crianças adoraram escutá-los, como o do “Jacaré”, que falava sobre o pássaro palito que limpava os dentes do jacaré, (sendo o poema voltado à higiene bucal – com uma moral). Para a Luciane, poesia tem um significado muito maior do que esse que foi lido às crianças, por solicitação de uma delas. Acredita que existem outras maneiras de se trabalhar conceitos, no caso higiene bucal, já que a poesia sugere muitas coisas nas entrelinhas, é brincadeira, é poesia, é criação.

*“Poesia é poder brincar com as palavras e por isso o professor não deve trabalhá-la com o objetivo de impor determinados conceitos que almeja desenvolver, essa atitude acaba por desmerecer essa arte”.*

Nesse trabalho desenvolvido *com e para* as crianças, percebe-se a oportunidade oferecida a elas para expressarem as diferentes linguagens. Através da seleção de materiais de boa qualidade foram desafiadas a expressarem-se livremente. Ressalto que o desenvolvimento dessas linguagens foi possível porque a professora se utiliza de uma escuta atenta e da sensibilidade que tem para ouvir as crianças e, desse modo, conseguiu favorecer situações de aprendizagens significativas, nas quais o diálogo entre a família, as crianças e ela foi uma constante e o espaço para a participação e para a comunicação entre todos foi possível e respeitado.

Nesse sentido, Formosinho (2007) afirma:

(...) mais linguagens significa diferentes formas de representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa... Quanto mais formas de linguagem se introduzirem (como a música, a dança, o drama, a pintura, etc.) mais rica será as experiências das crianças (p. 108).

A partir da história “Não confunda”, de Eva Furnari, e das pistas deixadas pelas crianças, a professora começou a fazer uma brincadeira no campo da oralidade, dizendo palavras, solicitando à turma que apresentassem outras tantas que favorecessem a rima ou não. Após essa atividade, foram convidados a realizar os registros sob a forma de poemas, dando seguimento a outros trabalhos relacionados ao tema.

Esta atividade chamou a atenção por apresentarem um grande poder de criação com as rimas. As crianças também demonstraram esse interesse a partir da história “A operação do tio Onofre”, de Tatiana Belinky. Apresento a seguir algumas produções das crianças: ‘Troca-se um gato chato por um sapato’; ‘troca-se o padre Pereira por uma linda lua cheia’; ‘troca-se gato orelhudo por um cachorro bigodudo’. E também a partir dos anúncios classificados, do livro de Eva Furnari, “Não confunda”, quando foram desafiados a construir outras tantas, se utilizando de rimas como ‘Não confunda jardim florido com queijo partido’; ‘Não confunda jardim florido com jabuti comendo abacaxi’; ‘Não confunda porta enfeitada com horta bagunçada’.



Figura 32 – Rimas construídas pelas crianças.

Fonte: Da pesquisadora.

Também foram trabalhadas histórias que só continham imagens, como a de Eva Furnari, “O amigo da bruxinha”. A Luciane transformou cada história em slides, solicitando às crianças que construísem a narrativa de cada uma delas. Seu objetivo com essa atividade foi mostrar para a turma que um autor pode, além de escrever, contar uma história utilizando-se apenas de imagens. Afirma que “esse tipo de atividade vai ampliando ainda mais o universo de conhecimentos das crianças sobre os autores”.

O trabalho dispensado pela professora para transformar as imagens em slides se volta ao que Katz (1999) coloca: num trabalho respaldado por um planejamento que emerge do cotidiano da turma, “a mente dos adultos e das crianças está direcionada a questão de interesse de ambos. Tanto as crianças quanto os professores parecem estar igualmente envolvidos com o progresso do trabalho, com

as ideias a serem exploradas, com as técnicas e materiais a serem usados e com o progresso dos próprios projetos” (p. 47), e, nesse sentido, justifica-se o intenso envolvimento da professora nessa atividade. Rinaldi (1999), entretanto, alerta que, quando o professor se encontra demasiadamente engajado no trabalho *com* as crianças, ele corre o risco de auxiliá-las exageradamente em suas descobertas. E esta é uma preocupação da Luciane: em saber o momento certo de “*frear as suas vontades*”.

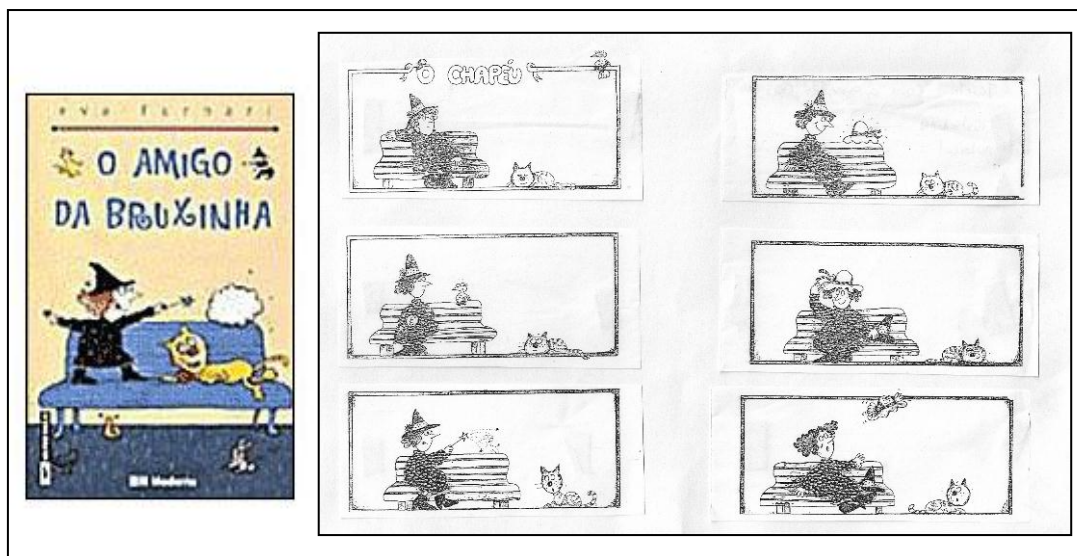


Figura 33 - Capa do livro “O amigo da Bruxinha” e algumas de suas histórias.

Fonte: Da pesquisadora.

Além de inventarem histórias, continuaram a ouvi-las. Entre elas, destaco a de André Neves, “Brinquedos”, história que, por sugestão de uma criança e sua família, desencadeou a campanha de doação de brinquedos para uma instituição do município de Lajeado/RS; a história de João de Barro, “O macaco e a velha”; de José Paulo Paes, “Poemas para brincar”; de Tio Gaspa, “Se ligue em você” e “A vaidade de Lolita”; de Tatiana Belink, “A cesta da dona Maricota”; de Ana Maria Machado, “A menina bonita de laço de fita”; de Elza Saloutti, “Pão quente e cenouras frescas”; de Carlos Urbim, “Saco de brinquedos”; de Patrício Dugnani, “Por um mundo melhor”, história que possibilitou à turma vivenciar experiências relacionadas aos sentimentos, relações interpessoais, amizade, entre tantas outras coisas importantes que foram trabalhadas para e com as crianças.

A história de Carlos Urbim, “Saco de Brinquedos”, despertou nas crianças o interesse em construir com as famílias um livro contando um pouco da sua

história, sendo elas apresentadas posteriormente à turma por cada criança. Essa primeira atividade desencadeou o envio semanal de livros às famílias, os quais foram colocados em um saco de pano decorado pela turma.



Figura 34 – Saco dos livros produzidos com as famílias e as crianças.

Fonte: Professora Luciane Abreu.



Figura 35 – Crianças contando as suas histórias para a turma.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

O projeto Dona Baratinha teve continuidade, atendendo à solicitação de alguns alunos feita logo no seu início. Desejaram dramatizar a história narrada pela professora para uma posterior apresentação aos colegas das turmas do 1º Ano. Essas dramatizações eram feitas espontaneamente pelas crianças com o apoio da professora, que assim se manifesta: *“o teatro foi indo, às vezes a gente parava, tinham semanas que não ensaiávamos, em outras retomávamos, ensaiava duas, três vezes, até que chegou o momento em que eles começaram a se dispersar, começaram a deixar pistas de não quererem mais, aí eu disse a eles, que se eles não queriam mais fazer, não era preciso, então não ensaiaríamos mais”*.

Destaco aqui que, passadas algumas semanas, duas crianças retiraram na biblioteca da escola o livro da história da Dona Baratinha, e sugeriram a retomada do teatro. A professora deixou que a turma decidisse o que fazer. Então, retomaram a atividade com mais compromisso, conta ela. Elaboraram um roteiro da história, através do registro, fazendo algumas adaptações: na história havia apenas uma barata, e três meninas da turma queriam ser essa personagem; entre eles, julgaram interessante aumentar o número de baratas no teatro, modificando um pouco a história.

Verifica-se nessa situação o envolvimento e o compromisso das crianças com o projeto, que é da turma e não do professor, e quem o mantém vivo são as próprias crianças, que, com as possibilidades oferecidas pela professora ao longo do ano letivo, foram se tornando cada vez mais protagonistas das suas próprias aprendizagens.

Kinney (2009) assegura:

Encorajar a escolha contribui para a participação das crianças na prática, pois esta oferece, em particular, oportunidades para a independência e interdependência; oferece tempo para pensar, para interagir, para se relacionar e para estabelecer conexões. Isso significa reconhecer uma ampla série de oportunidades e experiências que devem estar disponíveis para apoiar a participação das crianças e para auxiliar as maneiras como elas aprendem e se envolvem umas com as outras e com os adultos (p. 23).

Vale destacar a importância atribuída pela professora ao tempo, para as crianças experimentarem, explorarem e descobrirem novas possibilidades. O projeto acabou ficando de “molho” enquanto outros temas iam sendo investigados, e esse tempo foi necessário às crianças para a tomada de decisões. Wien (2001) corrobora

com essa visão, alegando que essa abordagem do planejamento voltada ao enfoque emergente favorece a criação de um ambiente agradável para as aprendizagens das crianças, gerando na sala de aula um sentimento de “nós, oferecendo a provocação de questões instigantes como sementes para pensar” (p. 51). Vejo o respeito ao tempo como semente para pensar, uma vez que ele propicia ao grupo o amadurecimento daquilo que realmente deseja realizar.

A professora salienta que esse tempo em que o projeto ficou de “molho” propiciou às crianças o repensar sobre as decisões tomadas anteriormente sobre a organização do teatro, permitindo-lhes realizarem *“algumas mudanças, como a da colocação de músicas, compondo o coral dos animais, porque tinham crianças que não queriam dramatizar, então pensamos em grupo na questão do coral, na questão da imitação dos sons dos bichos e aí, como eu tinha um CD de sons de animais, colocamos também, e daí a gente foi inserindo outras coisas, mas a história em si, o roteiro, era de acordo com a história da ‘Dona Baratinha’, da Ana Maria Machado”*. Acredito que a possibilidade oportunizada ao grupo de tomar as decisões em conjunto e sem pressa é um aspecto fundamental que precisa ser pensado pelo professor que assume em sua prática diária junto às crianças esse tipo de planejamento.

Em relação ao figurino do teatro, as crianças combinaram entre si como seriam as suas roupas e contaram com o auxílio de suas famílias para a confecção. Como as famílias se sentem acolhidas dentro da proposta de planejamento da professora e sabem também que a sua participação sempre é bem recebida, participaram ativamente desse momento.

Quanto ao cenário, as crianças procuraram seguir o das ilustrações da história. Para isso, utilizaram uma panela, uma mesa, colheres de pau e potes de diferentes tamanhos, materiais simples, possíveis de serem encontrados em suas casas, como podemos comprovar com as imagens a seguir.





Figura 36 – Teatro da Dona Baratinha.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

A apresentação do teatro às famílias foi considerada pela Luciane como *“uma coroação de todo o trabalho desenvolvido com e para as crianças, no ano letivo de 2009”*. Essa afirmação justifica-se pelo fato de essa atividade ter exigido das crianças o saber ouvir, a capacidade de concentração, de conhecimento, de dedicação, vontade e muita motivação. E tudo isso, se comparado às características da turma no início do ano, representou um grande avanço.

Através do relato desse projeto acredito ter sido possível apresentar alguns princípios que fundamentam a abordagem do planejamento no enfoque emergente, no qual se destacou o protagonismo das crianças do início ao fim no decorrer das suas construções, protagonismo que se tornou possível pelo fato de a professora se

utilizar da *escuta*, condição que foi indispensável ao diálogo, à participação e à troca entre todos. E os saberes das crianças foram respeitados e suas capacidades valorizadas. Diria ainda que esse projeto permitiu às crianças a manifestação de diferentes linguagens, entre as quais destaco a dramatização, a escuta, a fala, a matemática, o brincar e, como diria Malaguzzi apud Edwards, Gandini e Forman (1995), referindo-se a elas, lhes permitiu “cem alegrias para cantar e compreender, cem mundos para descobrir, cem mundos para inventar, cem mundos para sonhar e depois cem, cem, cem” (p. epígrafe).

Como a escola é de confissão religiosa, todas as turmas deveriam perpassar em seus projetos o lema da Campanha da Fraternidade, que, em 2009, era “A paz é fruto da justiça”. Nos dois últimos meses de aula, os superiores da Luciane solicitaram que apresentasse dentro desse lema alguma atividade relacionada ao tema “trânsito” em especial, para uma exposição de trabalhos das crianças, a qual seria aberta à comunidade. Em uma das reuniões pedagógicas, a Luciane e seus pares decidiram que as turmas da Educação Infantil ao 3º Ano ficariam responsáveis pela construção de uma cidade, envolvendo as questões do trânsito, e cada turma ficaria encarregada de confeccionar alguma coisa. Uma faria os carros com as crianças, outra construiria uma igreja, entre outras coisas. Então, diante desse desafio e sem a possibilidade de consultar a turma, decidi que levaria para as crianças a ideia de construir para essa cidade uma loja de brinquedos visto que poderiam aproveitar os mais variados jogos que haviam sido construídos ao longo do ano e que realmente tinham sido significativos para elas.

*“E aí, pra nós, pra mim foi um desafio, porque quando veio a temática, faltavam uns dois meses para essa mostra e eu não tinha trabalhado assim, até as minhas colegas já tinham abordado essa questão de trânsito com as crianças, mas eu não tinha trabalhado nada porque os meus projetos estavam direcionados a outros enfoques e eu não havia percebido nas crianças o interesse por esse assunto. Até quando eu trabalhei o projeto do homem das cavernas, a questão da leitura de imagem, junto com a questão das cavernas e tal, foram trabalhadas algumas coisas de leitura de imagem, apareceu a questão dos sinais de trânsito, as placas e tal, o semáforo, mas isso não despertou o interesse do grupo pra poder fazer algum link, em especial com o trânsito”.*

Assim, ela levou o problema para a turma já que as decisões são sempre tomadas com a participação do grupo e, diante da situação, a turma aceitou a sugestão da professora. Então deram início à organização dos materiais de todos os jogos construídos *por* elas e *para* elas. Durante essa organização, também o valor do relacionamento encontrou espaço, onde as crianças puderam discutir entre si as atitudes que as pessoas deveriam ter em relação ao trânsito, como o respeito pela sinalização e as consequências na vida de cada uma devido a uma atitude errada.



Figura 37 – Mostra de trabalhos.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Constato que, embora a professora tenha atendido à programação da escola, buscou transformar uma situação inicialmente sem sentido para as crianças em algo significativo, porque buscou entrecruzar as produções das crianças que já haviam sido construídas a partir dos seus interesses, com a proposta da escola. O princípio da organização é algo que se destaca aqui, pois o modo como ela organizou o seu trabalho *com* as crianças lhe permitiu valorizar as escolhas feitas pelo projeto educativo da sua escola.

Outra proposta realizada que destaque neste trabalho foi a história “A caligrafia de Dona Sofia”, de André Neves. Trazida para o grupo pela Luciane, foi uma história que despertou grande interesse na turma, surgindo outro projeto. Diante desse projeto, apresento a afirmação de Malaguzzi (1998), que enfatiza o grande envolvimento das crianças quanto às ações desencadeadas por elas no processo de investigação: “todos os bons projetos começam como um gatilho a iniciar pela

motivação”. Ressalto sua colocação pelo fato de ter sido a professora – por meio da seleção de um material de boa qualidade, que foi o gatilho para o novo projeto, trazendo para as crianças essa história – que acabou por motivá-las a desenvolver um belíssimo trabalho, entrecruzando-o com outros saberes já construídos por elas e, por isso, como veremos na fala da Luciane, a retomada do projeto Homem das cavernas.

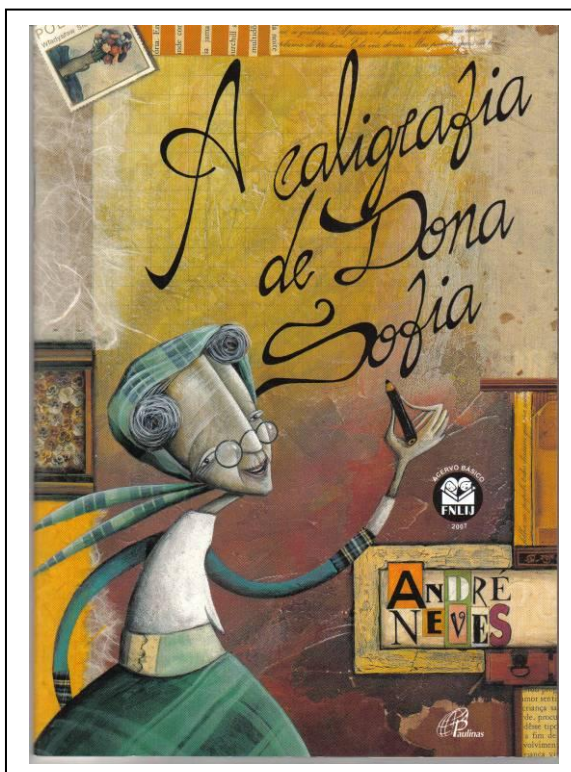


Figura 38 – Capa do livro “A caligrafia de Dona Sofia”, de André Neves.

Fonte: Da pesquisadora.

*“Essa foi uma história que começou a tomar uma outra proporção, encantou as crianças pela sua beleza, onde possibilitou a elas também a retomada do projeto o Homem das Cavernas. Na verdade o que essa história faz, ela retoma sem eu me dar conta esse projeto. O que a Dona Sofia faz, ela escreve nas paredes da casa dela os poemas. Então a história retoma a questão das cavernas de uma maneira diferente, através de uma arte maior que, é a de colocar poesias nas paredes da casa. Porque Dona Sofia queria que as poesias saíssem dos livros e tomassem uma proporção maior na cidade, primeiro na casa dela, e depois que as pessoas na cidade soubessem o que era poesia, que gostassem de poesia, que tivessem o conhecimento de que poesia não era só para estar nos livros, mas sim, que era para estar nas casas, nas cidades”.*

Segundo ela, mesmo que o projeto do Homem das Cavernas parecesse ter chegado ao fim para as crianças, de certo modo ele retorna conversando com essa história. E o encantamento é tamanho, que surge o interesse em produzirem cartões para distribuírem entre os colegas da escola, como ocorre na história com o seu Ananias, que era um carteiro; construíram o Jogo da Trilha cheio de desafios, readaptando do jogo de trilha da poesia trabalhada em aula, “A abelha mestre”, de Vinícius de Moraes. O Jogo funcionava da seguinte forma: à medida que as crianças, se utilizando de marcadores, iam pulando de casa em casa, dependendo do lugar, conforme a numeração do dado, tinham que declamar uma parte da poesia escrita em cada uma dessas casas, sendo auxiliadas pela professora.

Após muitas jogadas, uma criança trouxe para a sala de aula um Jogo de Trilha feito por ela em casa. E, a partir dele, decidiram construir um novo, com a participação de todos, mas agora relacionado à obra de André Neves, “A caligrafia de Dona Sofia”.



Figura 39 – Jogo da trilha construído pelas crianças.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Dando continuidade à história, ocorreu a construção dos bonecos de pano representando a pessoa de Dona Sofia e do seu Ananias, outra atividade que teve grande envolvimento da turma. Para isso, foi combinado entre eles que a professora mandaria costurar dois bonecos que passeariam pela casa das crianças, e cada família ficaria responsável por caracterizá-los. Cada um dos bonecos ia para as casas dentro de sacos plásticos, com um bilhete aos pais, convidando-os a participarem do projeto junto aos seus filhos e à turma.



Figura 40 – Meninas da turma com as personagens da história: seu Ananias e a Dona Sofia.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

Dessas visitas surgiu a ideia – por parte das crianças – da construção de um banco de madeira para colocá-los sentados, como acontecia na história quando as personagens iam para a praça a fim de ler e declamar os poemas para outras pessoas. Então a Luciane solicitou a um marceneiro que fizesse um banco para sentar os bonecos. Esse banco também foi sendo decorado e passou a fazer parte das visitas nas famílias.



Figura 41 – Crianças decorando o banco.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

A desidratação de folhas foi outra atividade realizada nesse projeto, uma vez que, na história, Dona Sofia, junto com os poemas, entregava flores às pessoas e, às vezes, colocava-as entre seus poemas. O processo de desidratação despertou curiosidade na turma, levantando hipóteses entre as crianças sobre como isso acontecia.

Então, para que pudessem verificar o processo, a Luciane levou as crianças para o pátio da escola: *“fomos para o pátio procurar folhas, então descobrimos que tinham algumas que eram secas e outras que eram mais verdinhas. Aí eu os questionei sobre algumas estarem secas e outras estarem verdes. Disseram-me que era por causa do sol, porque tinha o vento que ia secando. Daí eu disse, e se nós pegássemos essas folhas que estão verdinhas e secássemos elas, como será que ficariam? Então perguntaram-me, mas como é que a gente faria isso? então eu propus para eles que tinha um jeito da gente secar as folhas, que era colocando-as entre jornais, fazendo tipo uma prensa, e aí aconteceu que fomos para o laboratório da escola e realizamos o processo da desidratação”*. Ressalto aqui a importância do planejar junto, proposta que é viabilizada pelo planejamento voltado ao enfoque emergente, que, como podemos perceber aqui, cria entre as crianças a autoria para a construção de novos projetos. Também destaco que, quando as crianças constroem o seu próprio conhecimento, elas sentem-se orgulhosas e encantadas

com as suas descobertas, e foi isso que vi, entre tantos outros momentos, na atividade da desidratação das folhas.



Figura 42 – Atividade da desidratação das folhas.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

As folhas desidratadas foram colocadas posteriormente dentro de cartões feitos pela turma e enviados às crianças da SLAN<sup>29</sup>, como presente de Natal, visto que já era quase final do ano e haviam prometido se comunicar após uma visita realizada no início do ano letivo, como parte de um trabalho comunitário desenvolvido pela escola.

Além disso, em uma das aulas, a professora trouxe para as crianças algumas frutas desidratadas para que conhecessem, saboreassem e percebessem que tanto as folhas e as flores quanto as frutas poderiam passar pelo processo de

---

<sup>29</sup> SLAN: Sociedade Lajeadense de Auxílio aos Necessitados.



desidratação e que ficavam secas por não possuírem mais água, retomando, assim, as hipóteses anteriores por elas levantadas. Ainda, realizaram muitas receitas, seguindo a leitura dos ingredientes e o modo de fazer. Entre elas destaco o bolo feito com essas frutas.

A construção das “Maquetes”<sup>30</sup> da cidade onde a Dona Sofia morava foi também bastante significativa para a turma. Durante as conversas entre a Luciane e as crianças, vários questionamentos foram feitos e, diante deles, foram desafiados por ela a construírem maquetes que representassem a cidade de Dona Sofia, com os prédios, as casas, as ruas, placas de trânsito, entre outros aspectos. Dessa forma, lhes foi possível também retomar o trabalho do início do ano, quando da visita às bibliotecas da cidade, onde puderam observar e discutir sobre o que tinham visto pelo caminho, conforme já havia relatado no capítulo 5, na seção 5.2, A organização do processo de alfabetização das crianças. Sugeriram à professora conversar com um guarda de trânsito para saberem ainda mais sobre o trânsito, e assim fizeram, convidando o guarda responsável pelo trânsito em frente à escola. Para a construção das maquetes, as crianças dividiram-se em pequenos grupos e fizeram inicialmente como imaginavam o desenho da planta baixa da cidade.

Para dar início à construção daquilo que havia sido projetado, a professora enviou aos pais um bilhete com informações a respeito do que seria trabalhado, solicitando-lhes que enviassem para a escola diferentes tipos de sucatas.

De acordo com a Luciane, *“quando eles trouxeram esse material, eu disse para eles pegarem o desenho de suas cidades e lhes disse que esse desenho era chamado de planta baixa, e daí eu mostrei também algumas plantas de prédios e casas que encontravam-se nos jornais, como é que eram as plantas de casa, quem era o profissional que trabalhava com isso. Após essa conversa, solicitei que pegassem os materiais trazidos de casa e uma placa de papelão que havia dado a cada grupo. Disse a eles que deveriam pensar aquele desenho que estava chatinho transformado em uma cidade em cima daquela placa de papelão. E, para isso, se utilizariam das sucatas trazidas de casa. Primeiro montaram como eles pensaram, aí depois sim, aí eles foram pintando, foram colando, foram fazendo todas as*

---

<sup>30</sup> Grifo meu.

*intervenções*". Ressalto, ainda, que essa atividade foi pensada por ela como uma tentativa de se aproximar um pouco mais das solicitações feitas pela escola a respeito do trânsito, apesar de as crianças terem gostado muito de realizá-la. Embora a professora tenha tentado se aproximar da programação da escola, possibilitou a sua turma que isso ocorresse de modo significativo para o grupo, desafiando-os com diferentes interrogações. Nesse sentido, Esteban (1997, p. 30) expõe: "A criança possui um impulso por conhecer, por explorar o mundo que a rodeia. Está sempre atenta ao que há de novo, ansiosa por saber o porquê das coisas" e, desse modo, cabe ao professor desafiá-la, com propostas que tenham sentido para elas e que promovam seus conhecimentos.



Figura 43 – Foto das Plantas baixa.

Fonte: Da pesquisadora.



Figura 44 – Foto das Maquetes.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

No ano de 2009, a turma, também organizou um livro que conta a sua história a partir dos projetos desenvolvidos durante esse ano letivo. Essa atividade partiu da sinalização dada por uma das crianças, quando associou a ideia com o Jornal Nosso Elo<sup>31</sup>. Partindo desse interesse, as crianças, juntamente com a Luciane, começaram

---

<sup>31</sup> Nosso Elo é um jornal informativo trimestral da escola, distribuído gratuitamente aos alunos.

a retomar todas as coisas que aconteceram nas aulas durante o ano. Iniciaram pela entrada, na sala de aula, de um beija-flor que se enganou com as flores de garrafa pet construídas pelas crianças e colocadas nas janelas da sala, como se fossem cortinas.

*“A partir dessa lembrança fomos construindo uma história da turma, resgatando as nossas memórias. Utilizamos também de toda a nossa documentação pedagógica para a construção desse livro”.*

Destaco que a Luciane foi quem fez toda a formatação desse livro, sendo ele organizado pela turma. Cada criança teve a sua participação, escolhendo o que seria escrito, entre outros detalhes.

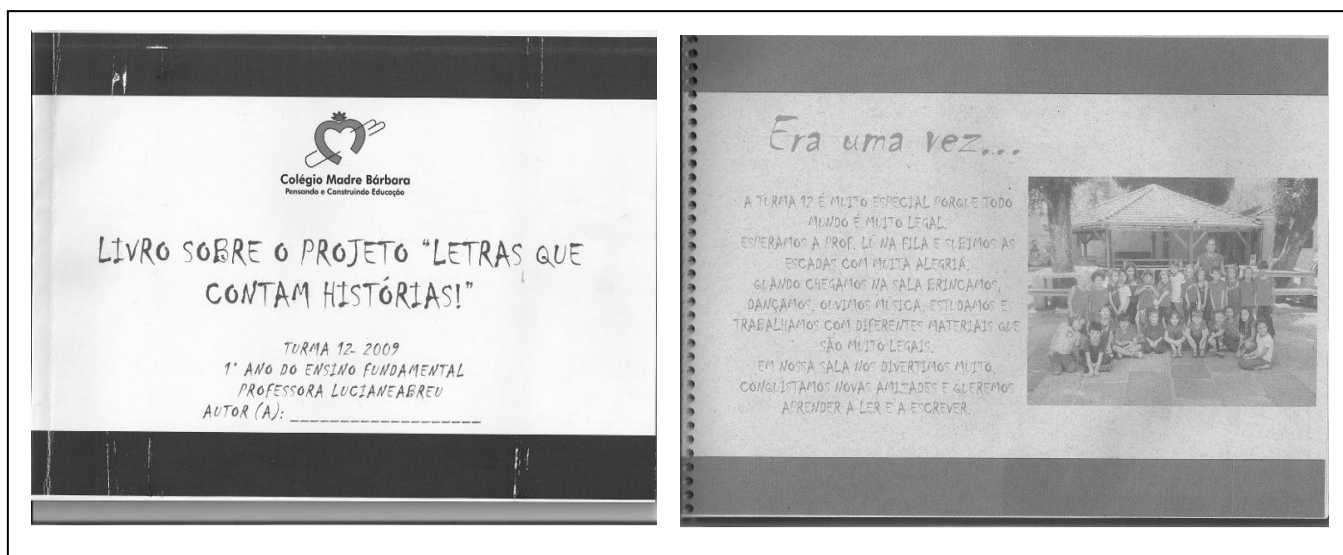


Figura 45 – Livro “Letras que contam histórias” produção das crianças.

Fonte: Da pesquisadora.

*“A seleção feita por eles dos temas estudados e o que seria colocado no livro, foi uma atividade muito significativa para os alunos. Sentamos juntos e demos início à construção. Ressalto que quanto às fotografias a serem colocadas, certas imagens, quem selecionou fui eu. Mas os temas, os assuntos, foram eles, senão o livro não seria deles, seria meu e daí não teria sentido pra eles, por que qual é o sentido pra eles um livro que eles não tivessem feito escolha nenhuma? Eu até lembrei eles das visitas que realizamos e que na época eles amaram, como no caso da empresa das Balas Florestal, onde eles botaram jaleco, toquinha na cabeça e viram o processo do pirulito, mas no momento das escolhas essas colocações que havia feito não suscitou nada, então não foi colocado”.*

Após a apresentação à turma de como ficaria o livro e realizadas as mudanças sugeridas pelas crianças, o material foi enviado para a impressão. Concomitante a isso, ela encaminhou aos pais um bilhete a respeito dos custos dessa publicação e o interesse de cada um deles pela aquisição de exemplares. Os pais já eram sabedores dessa atividade, pois a participação deles nas atividades escolares é uma constante.

Esse livro, todo ele colorido, foi encadernado. Nele, aparecem as fotografias das atividades dos projetos desenvolvidos no ano de 2009, a fala da professora e das crianças, suas escritas e suas produções. Foi intitulado como o “Livro sobre o projeto Letras que contam histórias”. Faz-se necessário dizer que a história inicia com a narrativa de uma poesia que as crianças, em duplas, foram inventando. A seguir apresento algumas partes dessa construção:

“Nesta sala muitos são os nossos amigos e amigas do peito,  
A Amanda e o Antônio são os primeiros da chamada,  
E são amigos da fada”.

“O Guilherme é medonho  
E tem um gato que é um sonho”.

“A Pietra, a Roberta e a Vitória já tiveram catapora”.  
“A Nicole e o Otávio  
foram viajar para a casa de Dona Sofia  
que fica perto da padaria”.

“A professora Luciane  
Tem esta turma  
Que adora pra chuchu”.

Posso dizer que a construção do livro ressalta a qualidade da abordagem de planejamento utilizada por essa professora, que permite às crianças investigarem, planejarem, participarem, criarem, expressarem-se das mais diferentes formas,

fazendo suas escolhas, sendo ouvidas e respeitadas, oportunizando-lhes serem protagonistas da sua própria história.

Concordo com Rabitti (1999) quando a autora insiste em

(...) atribuir grande importância à criança, considerando-a protagonista e co-protagonista do processo educacional. Proclama-se de viva voz ou por escrito e honra-se na prática a necessidade de se ouvir as crianças, de respeitar suas opiniões (p. 153).

Outras tantas atividades foram realizadas dentro dos projetos, como o recorte, a dobradura, o alinhavo, a punção, a colagem, o desenho, a pintura, a modelagem, a escrita de relatórios, a construção de cartazes, a construção numérica, o trabalho com a motricidade, a escrita espontânea, produções em que utilizaram diferentes materiais. Entre elas, destaco uma atividade muito apreciada pelas crianças: o “desenho em conserva”, denominado assim pela turma. Fizeram um desenho, usando massinha de modelar e/ou papel e canetinha colorida, e o fixaram dentro de um vidro.

Giacopini (2007), referindo-se às manifestações artísticas da criança, expõe:

Elas são o resultado final de um processo de aquisição de conhecimento. Tem a função de comunicar visualmente o resultado dos estímulos que a criança recebeu ao estudar algum tema. A riqueza de detalhes que obtemos nessas manifestações realizadas pelas crianças comprova a profundidade do que foi estudado (p. 1).

Verifica-se que estas múltiplas formas de expressão oportunizadas às crianças lhes permitiram representar a realidade que as rodeia, bem como o conhecimento do mundo físico e social. Também lhes permitiram a comunicação de suas experiências entre os colegas, a professora e suas famílias.



Figura 46 – Trabalhos realizados pelas crianças durante o ano letivo.

Fonte: Professora Luciane Abreu.



Figura 47 – Desenho em conserva.

Fonte: Professora Luciane Abreu.

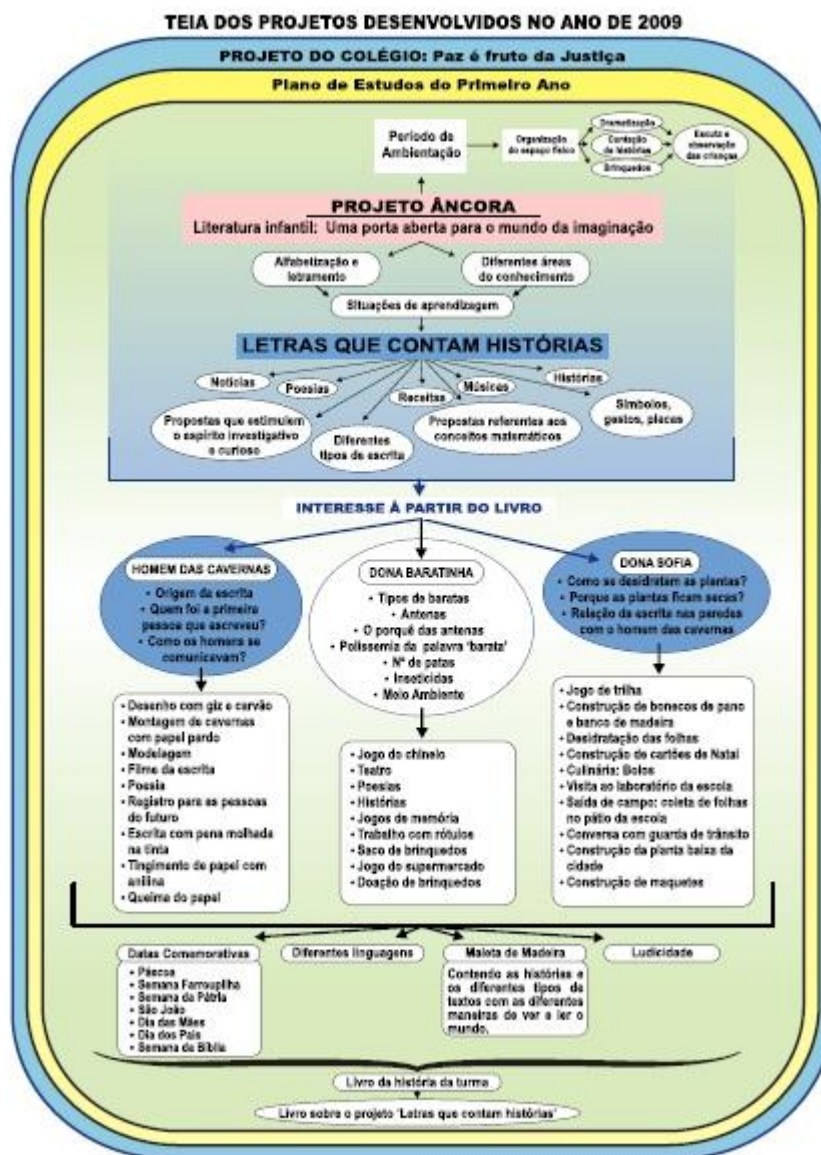
Faz-se necessário salientar que as datas comemorativas, como a Páscoa, a Semana da Pátria, a Semana Farroupilha, São João, entre outras, também solicitadas pela escola, como o mês da bíblia, foram trabalhadas pela professora através de atividades pontuais e significativas para as crianças e que perpassaram os projetos que vinham sendo desenvolvidos.

Conforme a Luciane, *“no teatro, no livro, como em todas as atividades que realizam, tem a mãozinha de cada um deles, onde apresentam as suas produções, mostrando-me mais uma vez que vale a pena apostar nas crianças”*.

Considerarei ser importante apresentar uma seção sobre os projetos desenvolvidos *com* a turma uma vez que são instrumentos importantes do cotidiano do grupo e podem nos mostrar como os princípios da abordagem de planejamento no enfoque emergente se inserem no planejamento dessa professora. Além disso, nos mostram que todas as crianças têm potencial, curiosidade e interesse pela construção de suas aprendizagens (GANDINI, 1993).

A seguir, apresento a teia que representa os projetos desenvolvidos com as crianças, no ano de 2009.





Fonte: Teia produzida pela pesquisadora

Figura 48 – Teia de projetos.

Fonte: Professora pesquisadora

#### 5.4 As formas como a documentação é construída

Quando falamos em Documentação Pedagógica, muitos são os questionamentos que os professores se fazem: o que seria documentar? Ou, por que documentar? O que documentar? Como documentar? Para que documentar? Que relação teria a documentação pedagógica com os princípios teóricos do planejamento no enfoque emergente?

Partindo do pressuposto de que o ato de documentar é fundamental para tornar os processos vivenciados na escola conhecidos, compreendidos e problematizados em sua essência, é imprescindível definir o que constitui a documentação pedagógica e o processo de documentar para a professora deste estudo.

Cervellati (2005) entende que

a documentação pedagógica institui-se como o registro e a construção da memória de um grupo, tanto individual quanto coletiva. A memória não é passiva, mas construtiva, porque recorda, pesquisa, seleciona, reconstrói e apresenta uma continuidade para o futuro (p. 27-28).

Podemos verificar aqui a relação que Cervellati (2005) faz entre a documentação, a memória e a aprendizagem. A documentação se constitui como um meio indispensável para que os professores possam oportunizar experiências significativas para as crianças. A memória, por sua vez, seria a base da identidade desse grupo de crianças e a continuidade do tempo, sendo que continuidade acompanha o processo de construção do conhecimento das crianças que vai se desenvolvendo no percurso das suas vivências. Nesse sentido, a documentação se faz necessária, uma vez que auxilia os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas junto a elas, bem como a possibilidade de avaliar a sua prática pedagógica.

Desse modo, quando o professor tem a possibilidade e o desejo de retomar tudo aquilo que foi trabalhado *com* e *para* as crianças, ele busca essa memória nos

registros<sup>32</sup> realizados no decorrer de suas práticas diárias. Podemos dizer que a união desses registros é que compõe a documentação pedagógica, entre outros materiais que serão apresentados a seguir. Cabe lembrar que a expressão “Documentação Pedagógica” tem origem no projeto educativo das escolas de Reggio Emilia/Itália, sendo considerada como um dos seus princípios e que fundamenta a abordagem do planejamento no enfoque emergente.

Quando digo que o que compõe a documentação pedagógica é a união de registros e de materiais, não posso deixar de enfatizar aqui que a observação, o registro e a reflexão são ações estruturantes, inter-relacionados e inerentes ao processo de documentar já que quando o professor observa e registra o percurso das vivências das crianças – suas aprendizagens – a partir desse registro, ele faz uma reflexão sobre as suas escolhas frente às propostas que oportunizou às crianças e, conseqüentemente, torna a sua prática mais significativa para as crianças e para ele próprio.

A professora deste estudo considera o registro como grande destaque na sua prática pedagógica. O processo de documentação possibilita a todos que fizeram parte do trabalho reconhecer as suas falas, as suas percepções, as suas sugestões, as ideias partilhadas e a tradução da história pessoal e coletiva do grupo: “A documentação é o início de tudo, pois o indivíduo, ao registrar e analisar suas experiências, pode qualificar a análise e a reflexão” (BARBOSA E HORN, 2008, p. 119). O registro é uma maneira constante de o professor refletir sobre a sua prática e encaminhar estratégias para alcançar novos objetivos e ter autoria sobre suas ideias, refletir e produzir para si mesmo condições de fazer o seu percurso investigativo. Ele colabora com os professores dando-lhes a oportunidade de capturarem os acontecimentos e retê-los no tempo, para que possam mais tarde utilizá-lo como fonte de leituras, análises, reflexões e interpretações.

*“Acredito que na minha prática de planejamento o registro tem a função de acompanhar e guiar o meu trabalho, é uma maneira de ter os projetos mais*

---

<sup>32</sup> Registro aqui é apresentado como um instrumento metodológico capaz de provocar transformações na prática pedagógica do professor uma vez que lhe permite descrever os seus fazeres e os das crianças e refletir sobre os mesmos, oportunizando-lhe a ressignificação (PROENÇA, 2007).

organizados e sistematizados, pois nos conta sobre a história enquanto grupo, resgatando nossa produção”.

De acordo com Warschauer (2002), “registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida” (p. 61). E a Luciane é uma professora que prima por esse registro. Para ela, apesar de a escola exigir apenas o registro das atividades no caderno de chamada – no qual consta de modo sintético aquilo que foi trabalhado em sala de aula – e de exigir dos professores uma organização para aquilo que é trabalhado, também faz parte da sua prática pedagógica o planejamento semanal. Ela vai elencando, em folhas de rascunho, tudo aquilo que pretende trabalhar com as crianças naquela semana. Depois, esses registros são repassados para um caderno, onde também organiza os planos diários. Nele, a cada dia vai registrando, conforme os interesses e as necessidades das crianças, as atividades que serão oportunizadas *para e com* elas, bem como os instrumentos pedagógicos a serem utilizados.

Junqueira Filho (2007) define assim o registro:

(...) registrar é ir a um encontro marcado consigo mesmo; é recobrar em parte o que aconteceu no encontro com o outro; é selecionar, hierarquizar, jogar fora, encontrar lugar, sentir falta de algo e não conseguir encontrar, sentir falta de algo que nunca teve e colocar-se como objetivo providenciar, priorizar, conseguir, conquistar... É arrumar continuamente a casa para o próprio bem-estar e aconchego e para apresentar-se e receber bem o outro que chega todo dia para nos encontrar (p. 11).

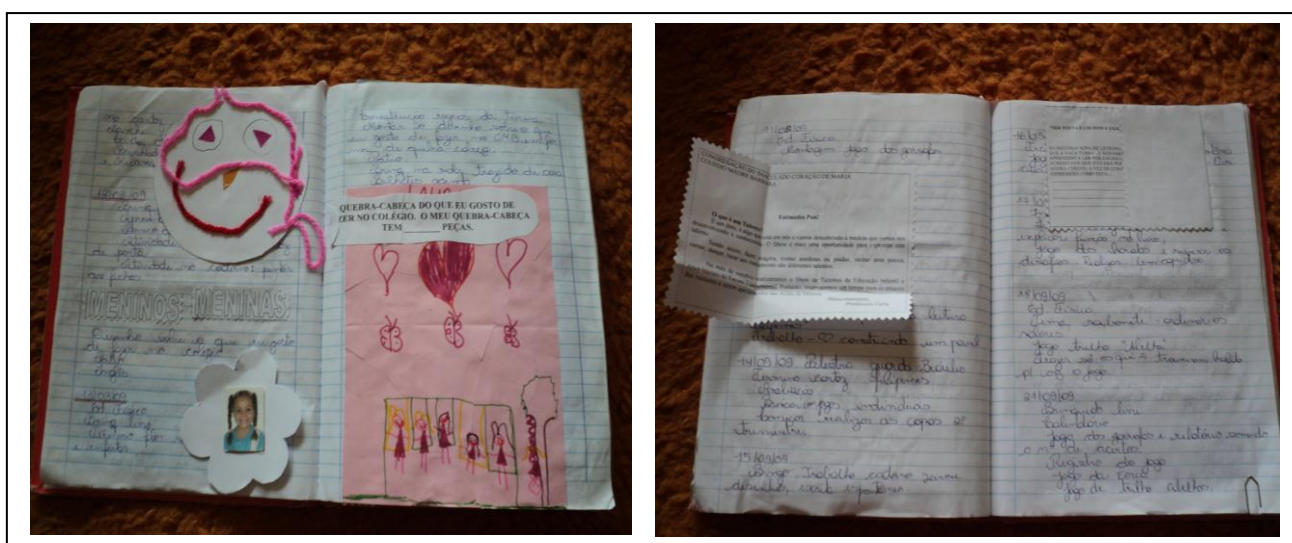


Figura 49 – Fotos do diário da professora.

Fonte: Da pesquisadora.

Luciane acredita que, para que esse trabalho funcione, o professor precisa organizar um planejamento que possibilite ao professor e ao próprio grupo não se dispersarem. Afirma que, quando não tem o material organizado, o professor perde tempo em organizá-lo na hora da atividade; conseqüentemente, a turma perde o interesse por aquilo que será trabalhado. Ao contrário, quando as coisas são pensadas anteriormente, temos tempo para prepará-las com cuidado e oferecê-las para as crianças de modo mais atraente, significativo e desafiador para a turma.

*“Se eu vou trabalhar com tinta ou com o recorte, ou com pozinho colorido, eu tenho que verificar anteriormente se tenho esse material. Então, se eu não tenho, preciso ir atrás, tenho que providenciá-los, às vezes dois, três dias serão necessários. Quando planejamos a questão dos ninhos de Páscoa, eu já me lembrei que iríamos precisar de sacolas, por quê? Porque eles estariam carregados de coisas para levarem para casa e eles precisariam ter uma sacola para botar as coisas para não dar confusão, para não misturarem, e com o planejamento, isso foi muito tranquilo”.*

E nesse arrumar continuamente a casa é que, nas últimas páginas do seu diário, encontram-se fotos de cada um dos seus alunos, ao lado das quais vai anotando as coisas que acontecem com eles, os fatos mais significativos, falas, sinalizações apontadas por eles, entre outras coisas, para que nada se perca e para que depois, em casa, possa “selecionar” o que considera ser mais significativo entre tudo aquilo que viu, escutou e registrou nos diferentes momentos com as crianças. Ela explica que, como tem 25 alunos, a cada dia procura escolher alguns deles para realizar uma observação mais apurada, não se descuidando do que acontece com o restante da turma.

Em relação à observação, Freire Weffort (1996) afirma:

observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela (...) não é vigiá-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica (p. 14).

Essa vigília é percebida nos materiais dessa professora, que acredita ser de suma importância ter tudo isso registrado pois lhe permite saber aquilo que já foi oportunizado aos alunos e o que se faz necessário propor-lhes, através de

diferentes desafios. Além disso, permite-lhe registrar a caminhada da turma, assim como refletir sobre a prática docente.

Essas observações, transformadas em registros que passam a fazer parte da documentação pedagógica dessa professora, também são utilizadas por ela como “instrumento para reflexão”<sup>33</sup>, permitindo-lhe refletir não somente sobre o que acontece entre as crianças, mas também sobre si mesma, como ela vem se constituindo como professora. Desse modo, a documentação pedagógica oportuniza a reflexão do sentido da própria experiência, favorecendo, assim, de certo modo, a formação permanente da professora. Ela pode ser considerada, nesse caso, como “espelho da alma”<sup>34</sup>, uma vez que possibilita ao professor a apropriação do seu fazer pedagógico, tornando-se fonte de consulta e de autorreferência e, ainda, para a Luciane, fonte de teorização da própria prática, servindo como instrumento de sua autonomia intelectual, mostrando-lhe como tem se construído como profissional: “E quanto maior for a nossa consciência das nossas práticas pedagógicas, maior será a nossa possibilidade de mudar” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 200).

É importante mencionar que, apesar de os registros estarem mais voltados à prática da professora Luciane junto as crianças, elas também participam. Uma das possibilidades verificadas quando das minhas observações evidenciou-se quando no projeto da “Dona Baratinha” as crianças foram sugerindo muitas coisas a serem feitas, como, por exemplo, a organização do teatro; as respostas que seriam buscadas para os seus questionamentos: por que a barata tem antenas? Qual a função? Assim, organizaram o registro dos combinados, e cada uma ficou responsável por alguma tarefa perante a turma.

Vasconcelos (1997) expõe:

Penso que é muito importante que as crianças aprendam a registrar as coisas. Fazer é importante, mas também o é refletir sobre aquilo que cada um está a fazer... antecipar aquilo que cada um quer fazer. Primeiro têm de pensar no que querem fazer (p. 156).

---

<sup>33</sup> Expressão utilizada por Dahlberg, Moss, Pence (2003) no sentido de pensar sobre o trabalho do professor, sobre sua atuação como profissional.

<sup>34</sup> Expressão utilizada por Proença (2007) ao se referir à documentação pedagógica como um reflexo de tudo aquilo que o professor realiza.

Os registros realizados com as decisões das crianças possibilitaram à professora, um tempo depois, voltar com as crianças à discussão do plano inicial. É interessante verificar, nessa situação em especial, que a Luciane transmitiu ao grupo, através daquilo que foi registrado por eles, a importância de assumirem as suas responsabilidades em cima daquilo que inicialmente haviam proposto e cada uma havia ficado responsável por várias funções.

Envolver as crianças no que diz respeito ao fazer registros pode ser uma forma de se comprometerem ainda mais com o planejamento, tornando-se, desse modo, responsáveis perante si, assim como perante a turma em que se encontram inseridas.

Analisando os portfólios<sup>35</sup> da Luciane, encontro uma reflexão sua que corrobora a opinião de Dahlberg, Moss, Pence (2003).

*“Talvez o meu grande desafio deste ano seja realmente promover a escuta das crianças, uma vez que não possuem a mínima concentração, que não sabem silenciar, pois não possuem persistência motora para interagir e desenvolver para a professora e colegas, suas apreciações frente ao que é trabalhado. Já tive êxito em muitos trabalhos com turmas maravilhosas onde todos os contextos favoreciam para realizar um trabalho diferente e uma certa dose de ousadia na investida dos mesmos. Neste ano me sinto freada de certa maneira, mas ao mesmo tempo é uma turma que oferece um enorme desafio no sentido de tirar deste grupo a realização de um trabalho que vá promover uma mudança de perspectiva e hábitos para estas crianças. É o que realmente muitos professores enfrentam dia a dia em seus contextos escolares, turmas grandes, crianças sem limites, e que nem sempre tem solução ou ajuda da família em relação a isto. E todo resultado conseguido é benéfico, espero e acredito poder ter êxito também neste grande desafio que se coloca diante dos meus olhos. Minha caminhada profissional sempre encontrou fundamentalmente nas vozes das crianças subsídios para partilhar e compartilhar ideias, mas também encontrei no silêncio destas vozes um caminho que me*

---

<sup>35</sup> Nesse trabalho será utilizada essa expressão “Portfólio” porque assim é chamada pela professora, no sentido de ser um mostruário de registros contendo trabalhos das crianças, aspectos que dizem respeito ao seu desenvolvimento, imagens de suas experiências diárias na escola, reflexões do professor, seus planejamentos, entre outras coisas consideradas pelo professor como algo importante a ser arquivado como memória.

*indicasse por onde seguir e como fazer. Neste ano meu desafio é maior, pois não encontro nem no silêncio, nem nesta troca, subsídio para continuar minhas propostas, pois tudo que levo se esvazia e pouco se tem a possibilidade de continuidade. Perceber as sinalizações que fazem é tranquilo e tento proporcionar situações que favoreçam tal interação, mas quando levo, o grupo absorve tudo, mas não desenvolve mais informações que gerariam outras, neste sentido está residindo minha dificuldade de planejar. Minha dificuldade reside no como capturar a escuta de crianças que não têm concentração, que não persistem muito tempo em uma situação de aprendizagem que exige uma maior elaboração de reflexão e pensamento, onde querem estar só fazendo coisas como se fossem “robozinhos”, onde o número de crianças e o perfil agitado favorecem esta demanda da falta de escuta”.*

O que me chama atenção nessa professora em relação aos registros que realiza como algo inusitado “pra mim”<sup>36</sup>, é o fato de, além de realizar o registro de suas reflexões, procura embasamento em teóricos por ela reconhecidos, os quais a auxiliam na busca da solução de suas dificuldades. Esse embasamento também é apresentado e citado por ela através do registro, como podemos observar a seguir:

*“Realizar trabalhos que busquem a participação das crianças na sua construção é uma maneira que encontro de diferenciar-me da insistente relação que temos na escola de fazermos tudo igual. Acredito que trabalhos nessa perspectiva nos instigam a acreditar sobre a importância de estimularmos as crianças a se posicionarem frente ao mundo e ver como já estão construindo algumas noções, como rompem e transcendem com aquilo que a escola quer nos formatar, engessar. Como diz Richter (2007, p. 45) ‘não fiquem acorrentados às limitações de imaginar e perceber um único real: o escolarizado’. Estas experiências me fazem desengessar, a escola e o sistema educacional que insistem em nos enquadrar, em deixar o ensino enfadonho e sem sentido. Acredito que a vida deva ter sentido dentro da escola e que às crianças, independentemente do contexto, precisam ser oportunizadas a elas diferentes situações para que alarguem seu repertório de informações e conhecimentos. E estas crianças que tenho este ano, através deste jeito que este grupo veio até mim, sinaliza algo que não está bem, em primeiro lugar*

---

<sup>36</sup> Grifo meu.



*em relação ao que trazem e o que respinga fortemente nas relações na escola e comigo. Conforme Faria (2007), temos o compromisso com as crianças de dar uma formação integradora do ser, onde fazer e pensar não estejam dissociados, onde o conhecimento seja parte da vida, instigando desde a infância a busca de novas questões e possibilidades de entendimento sobre o mundo. Considero também significativa a fala de Richter (2007, p. 44) pois indica que ‘A inseparabilidade entre saber e experiência, entre prazer e trabalho, pensamento e sentimento, é próprio da criança, mas muitas vezes não é permitido na escola, na ânsia de que tudo precisa ser explicado primeiro e sentido depois’. Meu grande desafio neste trabalho, como já mencionei anteriormente, é realizar, dentre as inúmeras possibilidades, realizar uma proposta de planejamento significativa com as crianças, onde elas sintam-se participantes do processo, pois este campo conceitual me constitui, e tenho exemplos práticos que me fazem acreditar nisto, ouvir as crianças e desafiá-las a pensar, a interagir, a aprender, a dialogar, a falar, a tomar decisões, a compartilhar, a vibrar com as conquistas individuais e do grupo. E é por isso que cada vez mais busco propiciar às crianças o contato com as mais variadas propostas de trabalho, ampliando seus conhecimentos nas diversas linguagens que proporciono a elas, tudo isso no intuito de que realmente o grupo possa me devolver elementos que indiquem quem são estas crianças e como junto comigo constituirão as propostas de trabalho”.*

Esses registros reflexivos da Luciane – de grande qualidade –, acompanhados de citações de teóricos, nos permitem constatar o quanto esta professora se encontra envolvida com o seu planejamento. Tendo ou não dúvidas a respeito daquilo que faz, ela procura nos teóricos subsídios que a confortam, no caso teóricos que apresentam um posicionamento favorável ao que ela desenvolve, o que lhe possibilita seguir em frente, assim como busca neles possíveis respostas aos seus questionamentos e indicações de como prosseguir, dialogando, assim, com a teoria. Verifico nas minhas análises realizadas sobre os seus registros que essa prática de reflexão não é uma coisa esporádica, e sim algo que faz parte do seu cotidiano. Diria que refletir é uma exigência quando o trabalho envolve a documentação pedagógica, quando queremos realmente desenvolver uma prática de planejamento que tenha sentido para as crianças e para nós mesmos. Assim, a observação e o registro são importantes para esse trabalho que se estende, no caso

dessa professora, ao longo do ano letivo pois lhe permitem ler, reler, analisar, ponderar e retomar o que foi vivido, como ponto de análise e de reflexão.

De acordo com Mazzoli (2005),

Entende-se a documentação como um espaço para o pensar, como possibilidade para reapropriar-se do valor pedagógico que deve orientar o próprio projeto educativo e reconsiderá-lo à luz do cotidiano, pois torna-se um instrumento importante da autoformação profissional (p. 39).

Assim, esses registros ainda lhe possibilitam – a avaliação processual –, a cada trimestre, organizar os relatórios de avaliação, tanto de cada criança como o da turma, uma vez que facilitam a sua composição.

Junqueira Filho (2007), ao se referir à importância desses registros do professor no momento da composição do instrumento de avaliação, no caso aqui o relatório<sup>37</sup>, ressalta que muitas vezes os professores, quando se defrontam com a organização dos relatórios de seus alunos, entram em desespero. Esse desespero está relacionado aos registros semestrais que deveriam ser feitos diariamente por eles sobre cada um dos seus alunos e sobre a turma no geral, mas que infelizmente nem sempre acontecem.

No caso da Luciane, que adota a prática do registro diário e é sabedora do que observar e para que observar, onde e como registrar, essa sensação de dificuldade diminui porque os registros facilitam o seu trabalho de escrita e, conseqüentemente, a composição do instrumento avaliativo. Esses registros são organizados de modo a atender aos seus objetivos junto às crianças, sendo apresentados às famílias para que saibam como vem ocorrendo o desenvolvimento dos seus filhos. E, para ela, além disso, lhe possibilitam verificar o desenvolvimento de cada criança e da turma no geral, tendo a oportunidade de realizar um olhar sobre o seu trabalho.

Acredito que, para a Luciane, a dificuldade encontra-se no que diz respeito ao momento de fazer escolhas quanto ao que realmente documentar, o que escolher para deixar registrado nessa memória, dentre tantas coisas que foram importantes e

---

<sup>37</sup> Relatório representa aqui um instrumento de avaliação utilizado pela escola para descrever as experiências vividas pela criança na interação com seus pares e professores.

significativas nas vivências com as crianças, diante de tantos escritos, imagens e produções.

No seu entender, a escolha reflete sobre o que documentamos, representa uma escolha entre muitas outras; do mesmo modo, aquilo que não escolhemos é também uma escolha.

As escolhas que fazemos para mostrar o que acontece aos outros e a nós mesmos muitas vezes estão envolvidas por concepções e, quando as documentamos, “somos co-construtores das vidas das crianças e incorporamos nossos pensamentos implícitos do que consideramos serem ações valiosas em uma prática pedagógica” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003). E sobre tudo isso recai a preocupação da Luciane.

Então, o que documentar? Na abordagem do planejamento no enfoque emergente, nossos registros se voltam ao que as crianças dizem e fazem em relação a uma hipótese, a uma interrogação que nos tenham feito, a uma situação que tenhamos visualizado como significativa e que nos mostra o pensar e o sentir da criança.

Desse modo, a documentação Reggiana – referindo-se à cidade de Reggio Emilia/ Itália, onde esse princípio teve a sua origem – resgata os significados das experiências das crianças através da interpretação e, como dizem em Reggio Emilia, da “ricognizione”<sup>38</sup>, expressão essa conceituada por Rinaldi (1995) como o modo de entendermos o significado dos acontecimentos, fazendo uma busca constante dos significados desses documentos que estão a nossa espera e que nos permitem ressignificar cada situação.

E como documentar? Gandini e Goldhaber (2002) afirmam:

quando executamos as tarefas preparatórias para esse momento, estamos começando a pensar no que observamos e – entre outras experiências conscientizadoras – estamos percebendo com maior clareza a nossa forma de nos relacionarmos com as crianças (p. 154).

---

<sup>38</sup> Grifo meu.

Geralmente quando a Luciane chega em casa, vai para o computador e registra o que fez durante a aula, o que foi significativo para as crianças, entre outras coisas que acredita serem relevantes descrever sobre o dia junto a elas. Enquanto registra, observa e analisa, refletindo e reinterpretando o que está acontecendo não somente entre as crianças, mas também como ela tem “construído” as crianças e a ela própria como professora. Assim, “a partir da documentação, pode formular perguntas sobre a maneira como a criança-aprendiz e o pedagogo-aprendiz foram construídos em sua prática, como o conhecimento é construído e que tipo de instrumentos o ambiente oferece para a experimentação e para a simbolização das crianças. Com o que essas crianças mais se envolvem? Que tipo de teorias estas crianças têm? Como posso desafiar essas teorias? Como é possível estender o trabalho temático por um período mais longo e aprofundar os processos de aprendizagem das crianças? Como o trabalho deve prosseguir?” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 195).

Quanto aos projetos em que está trabalhando, são colocados em uma pasta no computador, onde faz um detalhamento das situações que foram mais significativas, de situações de aprendizagem interessantes. Comumente escaneia as fotografias e algumas atividades realizadas, para ilustrar os seus registros. Mazzoli (2005) explica que esse detalhamento se faz ainda mais importante quando utilizamos fotografias, uma vez que elas servem como ilustração dos nossos registros e nos permitem identificar com mais detalhes aquilo que no momento da atividade desenvolvida, dentro ou fora da sala de aula, não nos foi possível perceber, porém elas não demonstram realmente os sentimentos vivenciados pelas crianças; por isso, a importância do registro.

Paralelamente ao caderno em que realiza os registros diários, monta um portfólio, caracterizado por uma pasta com saquinhos plásticos: “*Essas pastas são as minhas relíquias, eu adoro montá-las, pois elas mostram tudo aquilo que foi realizado com as crianças*”. Nelas, são colocados os projetos desenvolvidos, com a respectiva justificativa, os objetivos que foram trabalhados, as atividades desenvolvidas *com e para* as crianças, fotos e CDS dessas atividades, a descrição das sinalizações dadas pelas crianças no decorrer dos projetos, as imagens dos livros trabalhados, os bilhetes recebidos e os enviados aos pais, as produções das crianças, as suas reflexões em relação a tudo aquilo que foi trabalhado, as

anotações realizadas no computador, entre outras coisas que no momento tenha considerado relevante registrar nesse portfólio. Todos esses registros vão compoendo a sua documentação pedagógica.

Além disso, ainda compõem a documentação pedagógica da professora as pastas e caixas que contêm materiais elaborados e selecionados por ela a cada projeto, como jogos, livros de histórias, textos, entre outras coisas, e ainda algumas produções das crianças, como os bonecos do seu Ananias e da dona Sofia, construídos para o projeto com o foco no livro “A caligrafia de Dona Sofia”, do autor André Neves; as “histórias em conserva”, a maleta com as histórias do projeto “Letras que contam histórias”, entre outros. Esses materiais, além de serem fotografados e registrados no portfólio, foram também guardados, sendo possível, em outros momentos, serem explorados novamente por ela. Esses momentos, de acordo com a Luciane, ocorreriam em outros anos, com outras turmas. Poderia dizer que, nesse caso, a documentação apareceria dentro de um enfoque como “herança”, expressão utilizada por Solà (2007) para referir que os documentos poderiam servir para outras gerações como fontes de apreciação, de interrogação, de investigação.

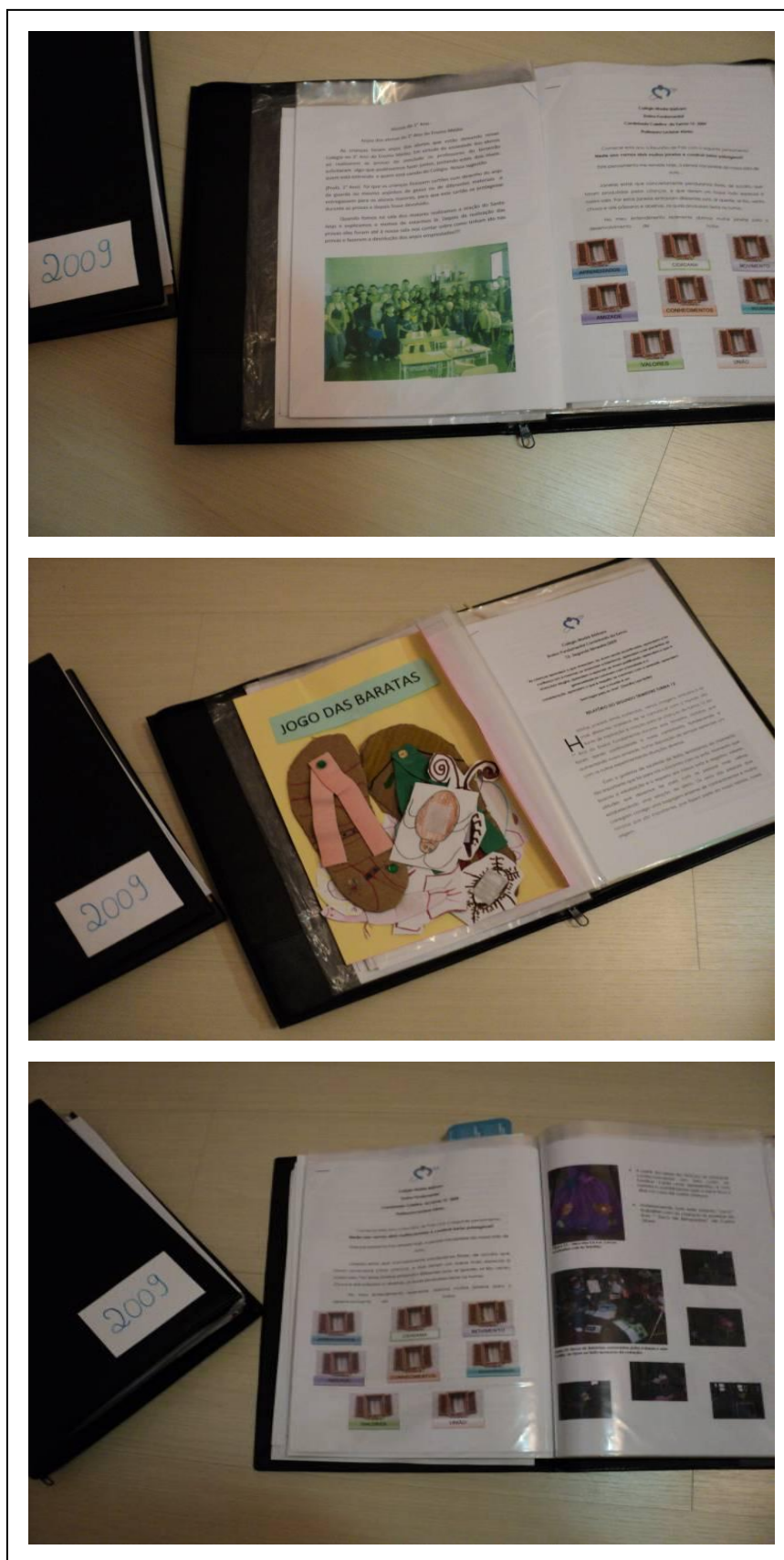


Figura 50 – Fotos dos portfólios.

Fonte: Da pesquisadora.

Ao se referir ao portfólio, Cervellati (2005) enfatiza sua importância para a prática docente, pois o seu uso diário permite ao professor uma autonarração do seu dia a dia, possibilitando-lhe construir um “romance”<sup>39</sup> da sua experiência, sendo um instrumento muito útil para a documentação.

*“Eu sempre tenho uma documentação visual, imagética, das construções realizadas com os alunos no decorrer do ano letivo. Como eu trabalho com o registro, com o material fotográfico, geralmente envio aos pais, durante ou no final do ano, um vídeo de todo esse trabalho”.*

Posso dizer aqui que o resultado estético<sup>40</sup> e de qualidade da documentação pedagógica também é uma preocupação dessa professora e, para isso, ela dedica boa parte do seu tempo a essa construção, uma vez que ela o considera de suma importância por apresentar aos outros – no caso, as famílias e aqueles que não participaram da atividade, assim como as próprias crianças – tudo aquilo que foi realizado no seu dia a dia, como já havia explicitado anteriormente. Essa documentação pode estimular outras pessoas a conhecerem o trabalho. Por isso, um material com resultado estético e de qualidade.

Este fato pôde ser constatado na primeira reunião de pais do ano em que esta minha pesquisa teve início, quando a Luciane apresentou-lhes um vídeo sobre a rotina das crianças. Esse vídeo foi pensado a partir daquilo que ela acreditava que os pais gostariam de ver sobre os seus filhos na escola. Também teve como objetivo repassar aos pais, de modo concreto e significativo, a sua proposta pedagógica, para que pudessem ter um melhor entendimento do que as crianças faziam na escola.

De acordo com a professora, *“Que elas vêm pra brincar, mas que esse brincar está recheado de muitas outras linguagens, muitas outras coisas que são fundamentais pra elas. A própria questão do aprendizado, onde é que ele está? Ele está só no momento do trabalho? Não, ele está em todos os momentos, desde que a criança entra na escola, na sala de aula, elas estão construindo noções, estão*

---

<sup>39</sup> Expressão do autor.

<sup>40</sup> Estético, conforme Hoyuelos (2004), no sentido de dar importância a cada detalhe, pela preocupação em fazer com que os registros possam ser compreendidos pelos outros e que possam ser expostos de forma atrativa.

*aprendendo a construir sua autonomia, sua independência, o respeito pelo outro. Então, como poder contemplar tudo isso em uma reunião, dentro de uma fala de trinta minutos, uma hora? Assim pensei no vídeo, uma outra maneira não só com conversa, não só com a minha fala. Então eu encontrei mostrando através das fotografias, que eu acho que é uma linguagem também bem bacana, de como os pais poderiam ver seus filhos; e nada melhor do que mostrar as crianças em situações de aprendizagem, de trabalho, de brincadeiras”.*

E foi isso que ela tentou mostrar, montando uma proposta pedagógica imagética, que tivesse a imagem como pano de fundo. Para isso, coletou algumas fotos das crianças nos diferentes momentos da rotina, como no brinquedo livre, na rodinha, na hora do trabalho, do relaxamento, no pátio, nas aulas especializadas, tudo isso para situar os pais dentro da proposta.

Hoyeulos (2004), referindo-se ao que seja documentar fotograficamente para Malaguzzi, apresenta-nos algumas pistas de como as crianças colocam à prova a sua energia e como satisfazem os seus desejos:

A documentação fotográfica pode desvelar essas questões através das caras, dos olhos, da boca, dos gestos, das posturas, dos pequenos sinais que se escondem nos sentimentos, nas tensões, nos esforços, no prazer, no desejo e nas expectativas das crianças. Sendo que as imagens descrevem os fazeres e as situações (p. 200).

Esse vídeo, elaborado pela professora, também foi entrecruzado com passagens de um poema, tendo como fundo musical o cd Partimpim, de Adriana Calcanhoto, chegando ao final com a foto da turma.

Lino (1996), ao ressaltar a importância do envolvimento das famílias com as experiências escolares das crianças, traz à tona o direito das famílias de estarem informadas sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos, bem como de participarem de toda a ação educativa. Desse modo, o interesse dos pais pelos trabalhos das crianças lhes permite aprofundar os conhecimentos das aprendizagens das mesmas, assim como dos seus interesses.

Sabemos que esse interesse deveria fazer parte do cotidiano da vida desses pais, mas sabemos também que nem sempre isso acontece, transformando-se



muitas vezes em uma tarefa difícil para os professores conseguirem o envolvimento deles nas questões escolares.

Ainda, para o mesmo autor,

Os professores procuram a confiança dos pais ao documentar os trabalhos das crianças de forma que eles saibam detalhadamente o que fazem na escola. E os trabalhos realizados pelas crianças tornam-se a base para estabelecer o diálogo entre eles (LINO, 1996, p. 103).

Através das práticas que realiza, a professora busca o envolvimento e a participação dos pais em tudo aquilo que constrói com as crianças, dentro e fora da sala de aula, oportunizando-lhes discutir, sugerir e tomar decisões em conjunto, quando convidados, sobre tudo aquilo que vai sendo construído *com* as crianças.

A experiência de compartilhar a documentação com as crianças também merece destaque. Luciane procura retomar com elas o que foi construído através de seus portfólios, da exposição de fotos e de outros materiais na sala de aula. É interessante verificar nesses momentos os olhares das crianças sobre os materiais, olhares esses de alegria, de espanto, de curiosidade frente àquilo que construíram, vivenciaram e compartilharam ao longo do ano letivo.



Figura 51 – Portfólio com a documentação das crianças.

Fonte: Da pesquisadora.

Gandini e Goldhaber (2002) enfatizam:

Rever a documentação junto às crianças permite-nos ajudá-las a se conscientizarem da própria aprendizagem e a aprenderem a construir o próprio conhecimento. Além disso, quando as crianças revêm a documentação juntas, tendem a relembrar os outros das suas ideias, o que lhes dá uma sensação de valor e aceitação (p. 157).

A documentação pedagógica também é partilhada com a escola e a comunidade. Na escola, a professora, junto *com* as crianças, expõe pelos corredores os trabalhos dos projetos que vão sendo desenvolvidos. Da mesma forma, apresentam os trabalhos no jornal Nosso Elo, para que todos possam

conhecer a caminhada da turma, para que outras crianças sintam-se motivadas com o que viram e possam, a partir disso, desencadear nas suas turmas novos projetos.

Em relação à comunidade, a documentação é compartilhada através da mostra de trabalhos, e do jornal *Nosso Elo*, com o objetivo de tornar visível, de mostrar aos outros o que acontece na escola, em especial com aquele grupo de crianças. A professora também tem a possibilidade de apresentar esse trabalho à comunidade quando é convidada pelas escolas da região a contar e a mostrar como de fato, na prática diária junto às crianças, essa documentação se apresenta.

Para Gandini e Goldhaber (2002), a documentação

(...) nos permite dar força à voz das crianças e dos professores, comunicando o que entendemos e ouvimos. Através dela podemos defender a educação das crianças pequenas com base no respeito e no comprometimento (p. 158).

Então, que relação teria a documentação pedagógica com o planejamento no enfoque emergente?

Diante do que foi apresentado, acredito que para a Luciane, como pudemos verificar nesta seção, o trabalho com a documentação pedagógica – princípio que fundamenta o planejamento no enfoque emergente – caracteriza-se por um instrumento que sustenta a sua ação educativa e o diálogo com os processos de aprendizagem das crianças, vivendo a documentação pedagógica como ocasião de conhecimento, de ampliação de saberes, de edificação da prática pedagógica, como momento de autoformação.

Trabalhar com a Documentação Pedagógica significa um grande envolvimento dela com um planejamento que oferece oportunidades de aprendizagem significativas, onde a escuta, a participação, a colaboração e o relacionamento são princípios importantes nesse processo; onde os conhecimentos, as necessidades e os interesses das crianças são respeitados, assim como os das famílias, da escola e da comunidade, que partilham desse desafio com a professora – a organização de uma prática pedagógica voltada a uma abordagem de planejamento emergente. Diria, ainda, significa um grande envolvimento dessa professora com as suas convicções de que tudo é possível fazer, desde que o

professor deseje fazer, e se fortaleça ainda naquilo que acredita que seja viver e trabalhar com as crianças.

De acordo com as seções apresentadas, observa-se, através do trabalho desenvolvido pela professora, a preocupação que tem em capturar aquilo que vai emergindo nas práticas diárias, permitindo-nos identificar como os princípios que fundamentam essa abordagem de planejamento se constitui nas práticas diárias que realiza.

Na sequência, o capítulo 6, **O desejo e a coragem de construir o novo: o princípio da formação profissional** apresenta as funções que demarcaram historicamente essa profissão, nos indicando a importância da formação, que permite ao professor estar integrado com tudo aquilo que o circunda, lhe possibilitando, assim, desenvolver um trabalho e a sua própria formação junto às crianças, pois o princípio da escuta, atrelado à sua sensibilidade, é que o lançará às novas investidas.

## **6 O DESEJO E A CORAGEM DE CONSTRUIR O NOVO: O PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Constantemente somos questionados – diante de tantas notícias trazidas pela mídia – a respeito do que significa ser professor nos dias de hoje e qual o papel que o professor deveria desempenhar na prática educativa, mesmo Pereira (2000) afirmando que não é cabível perguntar “o que é ser professor” uma vez que esta pergunta estaria nos encaminhando para um enquadramento de um modo de ser, e esse modo de ser é incerto, duvidoso e tem infinitas possibilidades. Não poderia deixar de mencionar aqui que, apesar da afirmação de Pereira (2000) de que não podemos definir hoje o que é ser professor pois a sociedade lhe possibilita infinitos modos de ser, o professor também teve uma trajetória construída historicamente, desempenhando, em cada época, diferentes funções.

Desse modo, penso que, para compreendermos melhor as questões apresentadas acima, faz-se necessário voltarmos um pouco na história da educação, trazendo, de modo breve, as funções atribuídas ao professor que demarcaram essa profissão.

No Brasil, em 1549, foi fundada pelos padres da Companhia de Jesus a primeira escola brasileira. Naquela época, destacava-se o ensino tradicional, que atribuía ao professor a função de transmitir conhecimentos. Ele era visto como figura essencial de qualquer sistema educativo, uma vez que tudo dependia dele, fato esse fortalecido no dia de sua investidura, quando recebia oficialmente, como símbolo da sua missão disciplinadora, um chicote. Destaco que este tipo de ensino em nosso país perdurou por quase 400 anos. Diante do exposto, fica evidente o poder e a

autoridade do professor no que diz respeito às demandas da sala de aula em relação à aprendizagem dos alunos.

Todavia, quando digo “perdurou”, não significa que essa concepção de educação tenha sido extinta, já que ainda nos dias de hoje nos deparamos com escolas que assumem a pedagogia da transmissão e com professores que acreditam ter como função a transmissão de conhecimentos para os alunos, por acreditarem que estes não possuem condições de escolher, sugerir e definir o que será desenvolvido em sala de aula e que estão na escola para aprender mais, através do conhecimento do professor. Sabemos também, através de pesquisas, de estudos e de reflexões de muitos professores o desejo de romperem com as práticas pedagógicas que privilegiam a memorização, a cópia, a passividade e a subordinação do aluno ao professor.

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, teve início um movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova. Nesta proposta os professores deixam de ser o centro do processo educativo, dando lugar ao aluno. Além disso, eram muito mais orientadores e preceptores do que transmissores de conhecimentos, uma vez que para os escolanovistas era impossível pensar o ensino sem ter clareza acerca dos processos de aprendizagem das crianças.

Por volta dos anos 60, com o Golpe de 64 e o acordo MEC-USAID<sup>41</sup>, é a Pedagogia Tecnicista que ganha espaço, voltando-se para o mercado e a produtividade econômica. A escola, então, adere às premissas da eficiência, da racionalidade e da produtividade, tendo como centro não mais o professor, nem o aluno, mas as técnicas de ensino. Nessa Pedagogia, o professor cumpre a função de organizar o ensino através de módulos, estudos dirigidos, para, através da transmissão de informações precisas, objetivas e rápidas, produzir indivíduos

---

<sup>41</sup> Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava à contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino.

competentes para o mercado de trabalho, adequando-se o sistema educacional à proposta econômica e política do regime militar.

Já na década de 80, as discussões pedagógicas estão marcadas por uma Pedagogia Crítica. Nela, a função do professor é a de orientar as aprendizagens dos alunos em conjunto com eles, dentro de uma relação democrática, baseada no diálogo e na reflexão, e a participação, tanto do professor quanto do aluno, assume diferentes papéis, mas são atores fundamentais para a construção do processo educativo.

Como vimos, em cada época da nossa história estava demarcado o papel a ser desempenhado pelo professor, e esses papéis se confundem nos dias de hoje, inquietando a escola, os pais e os próprios professores. Acredito, contudo, que essas inquietações são de suma importância por nos mostrarem que os professores vêm pensando outros modos de ser professor, não se sujeitando apenas às funções que lhes são ditadas pela sociedade. Assim, no século XXI, devemos ter em mente que a docência vai além de somente dar aulas, e os professores não são apenas executores de decisões alheias, que contam a sua história a partir do lugar do outro, mas são cidadãos com autonomia, com competências e habilidades, com capacidade de decisão, e começam a escrever a sua própria história, produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Assim, pensando no princípio da Formação profissional que fundamenta a abordagem do planejamento no enfoque emergente, considero que a Formação do desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir. Envolve crescimento como o da criança, requer empenho com as crianças e sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir em contexto é um desafio que exige processos de sustentação, colaboração, pois esse trabalho não se faz no isolamento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000).

Dessa forma, em consonância com os artigos 1º, 2º e 13 da LDBEN<sup>42</sup> – que tratam da abrangência, da finalidade e das incumbências hoje atribuídas a todo professor – anuncia-se uma nova cultura profissional, que possibilita essa

---

<sup>42</sup> Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

sustentação e colaboração defendida nas ideias de Oliveira-Formosinho (2000) e que não permite o isolamento desse profissional, uma vez que essas funções, como veremos a seguir, não se restringem exclusivamente à docência.

São as seguintes essas funções:

- participar da elaboração do projeto educativo da escola e do conselho escolar;
- zelar pelo desenvolvimento pessoal dos alunos, considerando aspectos éticos e de convívio social;
- criar situações de aprendizagem para todos os alunos;
- conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento;
- gerir os trabalhos da classe;
- propiciar e participar da integração da escola com a família e a comunidade;
- participar da comunidade profissional.

Acrescentaria, ainda, conforme Edwards, Gandini e Forman (1999): “a condução de pesquisas sistemáticas sobre o trabalho diário em sala de aula para finalidades de difusão profissional, planejamento do currículo e desenvolvimento do professor” (p. 160).

Considerarei importante acrescentar essa função, já que a prática de planejamento da professora deste estudo lhe permite a essa condução de pesquisas sistemáticas, em que organiza todo o trabalho que desenvolve em conjunto *com* as crianças, como pudemos ver no capítulo 5, seção 5.4, As formas como a documentação é construída – através do registro e da reflexão constante – nos portfólios, que constantemente são apresentados à comunidade escolar através de palestras, eventos, assessorias, entre outros momentos. Também acreditei ser importante apresentá-lo pelo fato de os materiais disponibilizados no portfólio terem lhe oportunizado três pesquisas importantes, as quais tiveram os seus resultados



publicados em âmbito Nacional<sup>43</sup>, Estadual<sup>44</sup> e Regional<sup>45</sup>. E ainda destacaria a produção de artigos em revistas da área da educação, que contam as suas experiências *com* as crianças, servindo de estímulos aos professores, mostrando-lhes através da sua prática pedagógica que é possível fazer o diferencial, como ela própria disse em uma de nossas conversas, “basta apenas o professor querer”.

Destaco aqui que essas funções, segundo os artigos 1º, 2º e 13 da LDBEN, delineiam o campo de atuação profissional dos professores, servindo como um ponto de partida para pensarmos sobre as competências necessárias ao exercício da profissão. Ao falar em competências, não me refiro, conforme Nóvoa (2010), a listas intermináveis de saberes que acabam por se transformar em simples enumerações, tornando-se muitas vezes quase impossíveis de serem alcançadas, mas a um esboço de alguns apontamentos que permitirão aos professores refletirem sobre o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

De acordo com o RCNEI<sup>46</sup> (1998) – embora esteja voltado à Educação Infantil, utilizo-o como referência já que ele aponta indicadores para o trabalho com crianças da faixa etária de 6 anos, estando estas, nos dias de hoje, frequentando o 1º Ano do Ensino Fundamental –, nas sociedades contemporâneas, o trabalho direto com as crianças exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa, portanto, trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, que deve se tornar, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre a sua prática, debatendo com os seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade, buscando informações necessárias para o trabalho que

---

<sup>43</sup> No âmbito Nacional, a produção de uma monografia intitulada: O processo de criação de audiovisual como ferramenta para o trabalho pedagógico, que através da produção de um DVD, conta a história do projeto “A invasão dos ratos” desenvolvido com os alunos no ano de 2006.

<sup>44</sup> No âmbito Estadual, a produção de uma dissertação de mestrado intitulada: “Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos...as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais, que se reporta ao projeto “Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos”, realizado no ano de 2008.

<sup>45</sup> No âmbito Regional, a publicação de um livro de história construído pelas crianças, denominado “Cabruxa a bruxa inventada”, resultado de um outro projeto realizado no ano de 2009.

<sup>46</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC/SEF).

desenvolve. Nesse sentido, é o que percebo na prática pedagógica da professora deste estudo: papel que exerce não se restringe apenas a uma função, como, por exemplo, simplesmente satisfazer ou responder às perguntas das crianças, mas, em vez disso, ajudá-las a descobrirem respostas e, mais importante ainda, a indagarem-se a si mesmas questões relevantes, entre tantas outras coisas.

Edwards, Gandini e Forman (1999), em relação ao papel do professor que trabalha com o planejamento no enfoque emergente, destacam:

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

Assim, julgo ser de fundamental importância para o professor a utilização de instrumentos que o auxiliarão na reflexão sobre a prática direta *com* as crianças. Destaco como instrumento essencial o planejamento, que, no caso da Luciane, é realizado em conjunto *com* as crianças, sendo respaldado pela observação, pela escuta, pelo registro e pela avaliação constante. Acredito que a utilização sistemática deste e de outros instrumentos permitirá a cada professor tornar-se um pesquisador, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um “consumidor da certeza e da tradição”, como nos foi possível lembrar nos períodos históricos apresentados anteriormente.

Para Wajskop (2003),

é preciso que se amplie a reflexão a respeito das competências fundamentais ao exercício da docência, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação continuada. Essas competências devem ser desenvolvidas ao longo do processo de formação, capazes de responder às necessidades educacionais e culturais de todas as crianças (...) bem como de suas famílias (p. 16).

Diante do exposto, tenho observado na minha trajetória como professora que o profissional da educação dos dias de hoje – que atua em especial com crianças da faixa etária de 0 a 6 anos – é alguém que se mostra com atitudes de inovação, de investigação e com disposição para ultrapassar as crenças implicadas na trajetória histórica da sua profissão ao longo desses anos. Embora em outros Níveis de

Ensino, as dificuldades apresentadas pelos professores – como vimos na introdução deste trabalho, ainda são muitas. Tenho consciência, no entanto, de que pensar a formação desses professores é tarefa urgente na conquista de uma educação de qualidade como direito de todas as crianças brasileiras.

Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação. Uma viagem na qual o mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares (NÓVOA, 2010, p. 9).

Saliento aqui a importância que Nóvoa dá às dimensões pessoais do exercício da profissão docente – muitas vezes esquecidas em detrimento das profissionais –, em que as experiências vividas pelos professores fazem parte da sua formação, formação que pertence ao próprio sujeito e se insere num processo de ser e num processo de ir sendo, em que essas experiências vividas se entrecruzam com a prática do dia a dia, com seus projetos para o futuro, constituindo, assim, a sua identidade pessoal e profissional.

Nóvoa (2002) ainda nos questiona: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê?” (p. 16). Sabemos que a formação do professor é uma conquista feita com muitas ajudas, como, por exemplo, a ajuda dos livros, dos colegas, dos instrumentos pedagógicos que ele utiliza e – diria ainda – das crianças. Mas também sabemos que essa formação depende sempre de um trabalho pessoal; ninguém educa ninguém, cada um de nós se forma a si próprio.

A citação de Nóvoa me faz reportar a uma fala da Luciane, quando ela disse:

*“Por mais que uma escola deseje a mudança, que esteja organizada e motivada para isto, que oportunize a formação docente, que favoreça a busca por parte do professor, só ele é quem vai poder fazer isso à medida que ele se abre para essas possibilidades”.*

Segundo a professora, a sua escola poderia lhe oferecer uma série de materiais para serem oportunizados aos seus alunos, mas de nada adiantaria se ela não tivesse interesse pela busca de novas coisas para as crianças; esses materiais passariam por ela despercebidos. Porém, como busca constantemente coisas novas, ela vai ao encontro de outros materiais de que nem sempre a escola dispõe,

porém – acredita – são implementos necessários para a sua prática, que envolve um planejamento no qual aquilo que vai ser estudado emerge do grupo e se constrói *para e com* as crianças. E, para isso, é necessário que o professor deseje, que o professor reflita constantemente a respeito de tudo aquilo que ele viu, escutou e oportunizou aos seus alunos.

Deste modo, verifico na prática diária da Luciane, assim como em nossas conversas, aspectos que Schön (1995) caracteriza como fazendo parte da postura de um profissional reflexivo: a reflexão-na-ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

De acordo com Schön (1995), a reflexão na ação é uma forma de reflexão que se caracteriza pelos pensamentos do professor que o levam a improvisar, a tomar decisões e atitudes no momento em que está atuando em sala de aula, permitindo-lhe resolver os problemas com os quais se depara. Desse modo, as respostas espontâneas do professor nesta situação revelam um processo de conhecer-se-na-ação através de estratégias, de compreensão de fenômenos, entre outros aspectos, que implicam o ato de refletir do professor quanto à construção de novas situações para a sua prática pedagógica junto aos seus alunos. Salientaria ainda que, no caso da Luciane, essa reflexão vem acompanhada de um diferencial teórico que fundamenta o seu fazer diário.

A reflexão sobre a ação é considerada por Schön como um processo em que o professor analisa retrospectivamente os acontecimentos ocorridos no seu dia a dia junto às crianças, verificando as suas contribuições para as aprendizagens de seus alunos.

Já o processo de reflexão sobre a reflexão-na-ação requer que o professor pense no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.

Assim, a reflexão sobre a reflexão-na-ação fica distante da ação; ela acontece no momento em que o professor não está interagindo com os alunos, fazendo uma reflexão sobre os fatos ocorridos, como também sobre o resultado de sua ação, podendo, assim, ser considerada como sendo uma reflexão retrospectiva e

prospectiva, que atua como ligação entre os acontecimentos do passado e atitudes a serem tomadas no futuro, em decorrência desses acontecimentos.

A importância dada pela professora a esses processos de reflexão fica evidente em seu discurso e na prática diária junto às crianças, quando, em uma de nossas conversas, afirma: *“acredito ser importante a leitura de livros, de artigos, desses materiais que vão se atravessando no nosso dia a dia e que falam da importância da prática pedagógica do professor estar voltada para a reflexão. Para mim, a prática da reflexão, sempre esteve presente no meu trabalho. Converso com as minhas colegas da escola sobre a importância de pensarmos constantemente sobre o que estamos fazendo, porque senão ligamos o piloto automático e vamos fazendo por fazer, sem pensarmos no que é mais importante naquele momento, porque realizamos determinadas coisas com as crianças, de organizar um planejamento que emerge deste cotidiano e que se volta às reais necessidades e interesses da turma. Como acredito na importância da reflexão, faço esse movimento quase que diariamente, de sentar em frente ao computador, de selecionar aquilo que eu trabalhei, de escrever sobre, de colocar fotos que foram sendo tiradas, essas imagens e escritos vão me ajudando a refletir sobre coisas que eu preciso ainda buscar com eles, ou trazer para que a aula se torne ainda mais interessante, mais prazerosa, mais significativa para as crianças, ou que a partir destas reflexões posso identificar os interesses do grupo para futuros projetos”*.

Paige-Smith, Craft e Cols (2010) delineiam a importância de o professor refletir sobre a sua prática e estudar por conta própria, assim como faz a professora, como ela própria afirma, com a leitura dos textos que realiza. Para esses autores, o estudo realizado pelo professor lhe possibilita conhecer para além daquilo que ele observa diariamente no seu cotidiano junto às crianças/entre as crianças. Esse conhecimento lhe permite, também, estar preparado para agir diante de uma vasta quantidade de situações que emergem da sua prática diária.

Os estudos e as reflexões sempre fizeram parte da prática pedagógica desta professora visto que, no seu entender, não se pode desvincular a teoria da prática, embora afirme que, para muitos professores, esse discurso é um tanto retrógrado, dizendo eles que na teoria tudo é possível, tudo é muito bonito, mas que na prática as coisas são bem diferentes. Para ela, tudo aquilo que realizamos necessita estar

amparado por um referencial teórico, devendo este ser traduzido para a prática através de uma linguagem simples, acessível, e não de um jeito rígido como se apresenta na teoria. E, deste modo, ela conseguiu fazer este movimento dentro do seu trabalho, fato este percebido quando – junto com a docência em uma escola particular – assumiu uma escola pública onde o discurso dos professores era justamente o apresentado anteriormente, e ela, apesar de os recursos da escola serem limitados e das dificuldades que aquela realidade lhe apresentava, não deixava de refletir constantemente sobre o que oportunizava para as crianças, assim como sobre o que emergia do contexto daquele grupo, pois – assegura ela –, quando o professor deseja e se disponibiliza para tal, as coisas acontecem.

Essa reflexão sobre a ação também é repassada às crianças quando diariamente faz com que elas reflitam sobre as suas ações, que desconstruam as questões sobre preconceitos, daquilo que é certo e errado, daquilo que é belo e feio, entre outras, possibilitando-as refletir sobre a existência de outros modos de pensar estas e outras coisas. A partir disso, segundo ela, foram constituindo-se como cidadãos.

*“Aprendemos juntos a refletir sobre as diferentes maneiras de vermos as coisas e que não existe apenas um jeito. Concluímos, na nossa caminhada de grupo, que, diante dos diferentes jeitos de ser, poderíamos construir o nosso, respeitando, é claro, os outros tantos existentes”.*

Considerando o que foi exposto, acredito, pois, que o professor vai se constituindo como profissional à medida que investe no seu campo de trabalho, experienciando suas próprias modificações e superações, tanto de modo individual quanto ao estabelecer conexões com seu espaço coletivo. Dessa maneira, nesse processo de articulação do seu fazer diário, traça seus objetivos, suas metas e estratégias, faz o acompanhamento dos seus estudos, registrando não somente o processo que percorreu, mas também, em suas reflexões, indica ainda o que está por fazer, o que permite uma constante reflexão sobre a sua prática junto às crianças.

Zabalza (2004) corrobora tudo isso, fazendo referência à relevância de o professor registrar e narrar a sua prática:

Dessa maneira, o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão (p. 44).

Essa narração transformada em reflexão fica clara na passagem que apresentarei a seguir, extraída do portfólio da Luciane e que já foi apresentada na seção 5.4, página 182, mas que acreditei ser importante retomá-la:

*“Meu grande desafio neste trabalho, como já mencionei anteriormente, é realizar dentre inúmeras possibilidades uma proposta de planejamento significativa com as crianças, onde elas sintam-se participantes do processo, pois este campo conceitual me constitui e tenho exemplos práticos que me fazem acreditar nisto, ouvir as crianças e desafiá-las a pensar, a interagir, a aprender, a dialogar, a falar, a tomar decisões, a compartilhar, a vibrar com as conquistas individuais e de grupo.*

*É por isso que cada vez mais busco propiciar às crianças o contato com as mais variadas propostas de trabalho e ampliação dos conhecimentos nas diversas linguagens que proporciono a elas no intuito de que realmente o grupo possa me devolver elementos que indiquem quem são estas crianças e como juntos comigo constituíram as propostas de trabalho”.*

Como observamos ao descrever os acontecimentos, a Luciane retoma imediatamente tudo aquilo que vivencia junto às crianças, o que lhe permite um *feedback* no duplo sentido, já que, à medida que escrevemos, analisamos os episódios em relação a nós mesmos e àquilo que estamos escrevendo. E diria ainda, conforme Tardif e Lessard (2005), isso permitiria a análise desta docência como trabalho interativo sobre as crianças e com elas.

Esse narrar e refletir me faz pensar também na formação do papel do professor como gestor da sua sala de aula.

Conforme Aninger (2005), Lück (2000) e Paro (2009), o termo Gestor Educacional sempre esteve ligado ao papel que o diretor devia desempenhar na escola. Esse conceito, todavia, foi se transformando, à proporção que a sociedade nos foi exigindo novas posturas, novas concepções e novas formas de agir diante do momento histórico em que vivemos, momento em que o papel de gestor passou a

ter importância em todos os segmentos da educação. Assim, com um conceito mais amplo, a gestão escolar educacional passou a fazer parte das atitudes de todos aqueles que atuam na educação, e não se restringe apenas à figura do diretor. O professor passou a ter um papel importante a desempenhar no seu dia a dia junto às crianças, fazendo a gestão do seu fazer pedagógico, uma gestão consciente, que lhe dá autonomia para “gerir os trabalhos da classe” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000), demonstrando a sua concepção de gestão escolar educacional, e não mais aquela ditada por um período histórico, como apresentamos anteriormente.

Nesse sentido, é possível verificarmos, no trabalho da professora deste estudo, que a gestão da sua prática pedagógica encontra-se respaldada na concepção, apresentada por Schön, de professor reflexivo, aquele que investiga sobre a sua prática, refletindo constantemente sobre tudo aquilo que se apresenta a ele diante dela, que não se deixa influenciar por uma determinada tendência, demarcando o seu próprio modo de ser e fazer. Acredito que a professora Luciane – embora ainda muitos professores estejam voltados à questão da tradição, à pedagogia da transmissão – busca a inovação pelo fato de ter conhecimento, de saber de onde partir e de ter o entendimento do porquê das suas escolhas. A professora destaca ter aprendido muito sobre a importância da conquista através da gestão do seu fazer pedagógico no ano de 2009, pois muitas vezes, por termos muitos anos de trabalho e, por “consequência”, experiência, pensamos que conquistar um grupo de alunos é algo bastante fácil, mas não foi o que aconteceu com ela com a turma do ano de 2009, quando a “conquista” foi um dos seus grandes desafios. Exigiu dela repensar muitas coisas a respeito da sua prática pedagógica, e lhe foi necessário, frequentemente, testar diferentes modos de fazer, visto que, de acordo com ela, quando conquistamos um grupo, adquirimos – neste caso a turma do 1º Ano – um novo aprendizado.

*“Sinto, ao final do ano, com todo o trabalho que desenvolvi para e com as crianças, a alegria de ter conseguido o respeito delas em me ouvir, pela aceitação delas em relação a mim e pelo vínculo que estabeleceram comigo. Eu resumiria essa alegria na palavra ‘conquista’. Conquista que gerou todo o vínculo que está atrelado às questões de aprendizado, que movimentam esse trabalho todo que foi desenvolvido com elas, que me permitiu mais uma vez, através da minha reflexão constante sobre o meu fazer diário, fazer a gestão da minha prática pedagógica,*



*gestão essa que sempre me exigiu pesquisa, reflexão e consciência daquilo que era oportunizado às crianças e, como Pimenta (1999, p. 19) afirma: ‘Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor’ (...).’*

Diante do exposto, acredito que as questões apresentadas no início deste capítulo a respeito do que é ser professor e do seu papel a ser desempenhado nos dias de hoje, nos mostram, conforme Pereira (2000), que o modo de ser professor nos apresenta inúmeras possibilidades. Essas possibilidades são verificadas através da prática pedagógica da professora deste estudo – em especial no que diz respeito à organização do planejamento em conjunto *com* as crianças – a partir do desafio que se apresentou para ela no início do ano letivo de 2009: o desafio da conquista juntamente com o de capturar a atenção e a escuta das crianças, uma vez que esse segundo desafio era apresentado como uma grande dificuldade das crianças e uma meta da professora, demonstrando que foi possível chegar ao final do ano letivo, como ela própria disse, *“alegre de ter conseguido aquilo que almejava no início do ano”*.

Essa alegria foi a resposta que recebeu a partir daquilo que ela buscou pesquisar e refletir sobre a sua prática pedagógica, da sua curiosidade que a move e a inquieta e que a lança na busca pelo novo, do diferente, daquilo que é inusitado. Essa prática encontra-se respaldada, também, pelo desejo de descobrir novas possibilidades de trabalho junto às crianças. Diria, também, pelo fato de esta professora entender a sala de aula como um espaço privilegiado da ação docente, como um espaço de decisões, decisões essas tomadas em conjunto *com* as crianças, que organizam a dinâmica da sala de aula e que possibilitam a ela a sua “formação profissional”, princípio esse que fundamenta a abordagem do planejamento no enfoque emergente.

Finalizo este capítulo enfatizando a ideia de que a formação profissional da professora Luciane é que lhe permite ir ao encontro de um planejamento que considere os princípios apresentados ao longo desse trabalho e que prime por uma educação de qualidade junto às crianças com as quais convive.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Estar vivo é estar em conflito permanentemente,  
Produzindo dúvidas, certezas sempre questionáveis.  
Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano.  
Para permanecer vivo, educando a paixão,  
desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.  
Medo e coragem em ousar,  
Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.  
Medo e coragem em romper com o velho.  
Medo e coragem em construir o novo”

(FREIRE, 1992, p. 13-14)

Esta citação de Freire (1992) se entrecruza com este estudo, uma vez que traz na sua escrita um pouco da professora Luciane e um pouco de mim. “Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano”, e é assim que me sinto ao final deste trabalho, que representou para mim um grande desafio dentro das minhas vivências. Tenho consciência do quanto esta experiência foi gratificante e compensadora, do quanto me fez crescer.

Iniciei este estudo a partir das minhas reflexões a respeito do tema planejamento, uma vez que constantemente era questionada pelos meus alunos a respeito da sua validade. Com o objetivo de aproximar os meus alunos de uma prática de planejamento que desse sentido a eles, encontrei essa possibilidade na abordagem de planejamento no enfoque emergente e no acompanhamento da prática pedagógica da professora deste estudo.

Para apresentar os resultados desta pesquisa, muitas foram as reflexões a respeito do modo como conduziria os escritos, visto que o estudo se volta para uma

perspectiva teórica emergente, que se abre para um trabalho que difere do tradicional.

Assim, ao final deste trabalho, optei por apresentar as contribuições que a tese nos traz para a área do planejamento, já que a mesma foi confirmada no decorrer desta pesquisa.

Inicialmente, considero que esta tese avança, sob o ponto de vista teórico, no sentido do tema, do planejamento. Através dos relatos e das análises que realizei da prática pedagógica dessa professora, acredito ter sido possível apresentar argumentos sobre a possibilidade e a viabilidade de realizarmos em nossa realidade educacional – e em outro nível de ensino que não a Educação Infantil, na qual a proposta teve a sua origem – esta abordagem de planejamento. Assim, julgo que é possível construirmos um planejamento em conjunto com as crianças e as famílias, fundamentado nos princípios teóricos do enfoque emergente, e atendendo, conjuntamente, à programação da escola e à legislação vigente, como se pôde observar neste estudo.

Vejo esta tese como uma possibilidade de encaminhamento de propostas possíveis para planejar porque, através dos relatos e das análises realizadas e da reorganização de todo o material coletado nas entrevistas com a professora, das observações realizadas em sala de aula e da análise de documentos, foi possível mostrar, a partir dos projetos desenvolvidos durante o ano letivo de 2009, como se constitui a prática de planejamento da professora, fundamentada nos princípios dessa abordagem.

Essa constituição se deu a partir das demandas das famílias, da escola, das crianças e da legislação vigente, demandas essas que sempre foram respeitadas pela Luciane. A partir delas e do acompanhamento constante da documentação pedagógica, ela pôde organizar um planejamento voltado a essas demandas e ao que emergia do cotidiano junto às crianças, planejamento esse que se construiu a partir do grupo e com o grupo de crianças. A partir do grupo, através **da escuta da professora** em relação ao que emerge no seu cotidiano, ela pensa em possibilidades desafiadoras para as crianças, refletindo sobre elas e trazendo-as ao grupo, onde, em conjunto, constroem o planejamento. O trazer, nessa abordagem

de planejamento, não carrega consigo o sentido de trazer pronto para aplicar; ao contrário, trazer ao grupo significa a professora participar com as suas opiniões, assim como as crianças, e cada um tem algo a dizer a respeito do tema que se encontra em questão naquele momento.

Nesse sentido, como dizem os autores italianos, o planejamento emergente “emerge” permeado pela vida, “nos encontros” entre as crianças e os adultos e as crianças entre elas. E poderia dizer ainda, com este estudo, que ele é permeado pela vida, “nos encontros” entre as demandas das famílias, da programação da escola, da legislação vigente e dos interesses e das necessidades das crianças, “encontros” esses marcados pelos princípios que fundamentam essa abordagem de planejamento, como foi possível observar no trabalho da professora deste estudo, comprovando a tese de que é possível trabalharmos com essa abordagem em outro nível de ensino que não a Educação Infantil, adequando os princípios a essa nova realidade. E, neste caso, reitera-se a possibilidade no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

No trabalho desenvolvido pela professora deste estudo, fica evidente a presença dos princípios do planejamento no enfoque emergente. Verifica-se que ela considera a criança como **protagonista**, isto é, permite que “ela seja” e, para tanto, oportuniza-lhe diferentes momentos e situações dentro e fora da sala de aula para que ela possa investir naquilo que lhe faz sentido. As diferentes manifestações das crianças – como um olhar, a forma como se colocam frente a uma situação, o modo como movimentam o seu corpo, como interagem com a turma – são constantemente observadas pela professora em sala de aula, envolvendo essas manifestações no trabalho junto às crianças, possibilitando a elas atribuir um sentido àquilo que fazem.

Para a professora a **participação** das crianças tem fundamental importância uma vez que elas são tão investidoras nos projetos desenvolvidos na turma quanto ela. Os saberes das crianças são respeitados, entrecruzados entre elas e construídos de maneira coletiva, dinâmica, em que as suas capacidades são valorizadas. A participação das famílias também encontra espaço, visto que a professora as vê como fontes de saberes e de parceria no trabalho junto às crianças. **A escuta** é percebida como um movimento importante para a professora, pois lhe permite organizar o seu dia a dia em conjunto com as crianças,

desenvolvendo um trabalho fundamentado em seus interesses e nas suas necessidades. Fundamentada nas demandas da família, na programação da escola e na legislação vigente, ela cria condições para o trabalho com as crianças nessa etapa de ensino na qual seus alunos se encontram. A construção das aprendizagens das crianças se efetiva através da ludicidade e dos instrumentos pedagógicos que a professora utiliza, os quais são de qualidade e estimulam o desejo das crianças pelas **investigações**.

A prática da **documentação** nessa turma do 1º ano é uma constante na vida das crianças e da professora. É um movimento realizado por eles que resgata a importância de cada experiência, que é registrada por meio da escrita, da fotografia, de vídeos, entre tantas outras formas, apresentando a construção da história do grupo, história essa das crianças e da professora, permitindo-lhes, também, refletir sobre essas experiências e desencadear, a partir delas, novas vivências. O princípio da avaliação se entrecruza com o da documentação porque oportuniza à professora rever experiências e refletir sobre elas.

A presença diária do *progettazione* – **do planejamento**, como vimos neste estudo – em sua prática diária junto às crianças é um instrumento fundamental para a sua prática pedagógica, uma vez que ele lhe possibilita organizá-la indo ao encontro real dos interesses e das necessidades das crianças e também porque lhe oportuniza a reflexão sobre tudo aquilo que vivenciou junto às crianças.

Observa-se, na prática de planejamento da Luciane, que não existe uma preocupação demasiada quanto ao tempo, como muitas escolas acabam por fazer em outros níveis de ensino – que não a Educação Infantil, onde essa abordagem de planejamento teve a sua origem. Constata-se que em sua prática o tempo não é regulado exaustivamente, em função de que, para a criança “adquirir<sup>47</sup>” conhecimentos, faz-se necessário apresentar-lhe uma infinidade de informações. O tempo é organizado, mas não regulado, em função do respeito ao ritmo de cada criança e das escolhas do grupo. Por isso, existe uma rotina diária, rotina vista não

---

<sup>47</sup> Expressão comumente utilizada nas escolas de Ensino Fundamental nas quais trabalhei e que se apresenta descrita no próprio Projeto Educativo da escola em que a professora deste estudo atua.

como algo rotineiro, de se fazer todo o dia sempre tudo igual, mas como uma organização propulsora das aprendizagens das crianças.

Quanto à **organização do espaço interno da sala de aula**, embora a estrutura arquitetônica da escola não tenha sido pensada dentro de uma Abordagem Emergente, e sim Tradicional, como eram as construções da época, de 113 anos atrás, a Luciane procura, em conjunto *com* as crianças, organizar o espaço da sala de aula, transformando-o em ambiente agradável e de investigação, onde a decisão de colocar ou mudar qualquer coisa de lugar tem a participação das crianças.

A **formação profissional** ocorre a partir das reflexões que a professora realiza sobre a sua prática junto às crianças, prática essa que se constitui nessa reflexão constante, dinâmica, do movimento que faz de interlocução entre a reflexão teórica e a prática, permitindo-lhe constituir o processo de planejamento indissociado da sua docência. A formação constante lhe permite conhecer outras possibilidades, outros modos de pensar o planejamento e a fortalece nas suas “aventuras pedagógicas junto às crianças”.

Esta nova possibilidade de planejamento traz na sua essência, entre tantos princípios, a escuta e a participação de todos aqueles que se encontram envolvidos com as crianças, e esse planejamento permite à professora ultrapassar os limites impostos pela concepção tecnoburocrata de que só é possível planejar nessa abordagem de planejamento na Educação Infantil, na qual não se tem a preocupação com os conteúdos e a promoção das crianças, ou em outras realidades educacionais que não as brasileiras.

Como já se mencionou, o planejamento voltado ao enfoque emergente pode ser trabalhado no 1º Ano do Ensino Fundamental. Isso se evidencia pois, mesmo tendo esta etapa de ensino um compromisso com conteúdos a serem vencidos ao longo do ano letivo, essa abordagem de planejamento foi acolhida por todos – pais, crianças e até mesmo a escola, que possui um currículo institucionalizado –, tendo como resultado final o fato de que numa turma em que havia 25 crianças, 20 delas saíram alfabetizadas da experiência do 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Pode-se entender, pois, que essa abordagem também traz bons resultados

para as crianças, ainda que o foco deste estudo não tenha se dirigido às suas aprendizagens.

Este trabalho também mostra a possibilidade da realização de um planejamento diferenciado dentro de um mundo globalizado, tecnológico, voltado ao imediatismo, ao “fast food”, em que, muitas vezes, escutava dos meus alunos que só era possível fazermos algo diferente em uma realidade que financeiramente nos possibilitasse a realização de práticas inovadoras. E, no acompanhamento da prática de planejamento da Luciane, constatamos que muitos dos materiais utilizados por ela são de qualidade e não foram comprados – embora a escola seja privada –, mas sim construídos *para* e *com* as crianças. Além disso, materiais alternativos, como a sucata, são utilizados por ela e pelas crianças em construções nas quais transformam “coisas que são em coisas que não são” (HORN, POTHIN e SILVA, 2007, p. 66), permitindo às crianças a possibilidade do trabalho fundamentado no princípio da **expressão das diferentes linguagens**.

Além disso, os resultados deste trabalho contribuem no sentido de apresentar uma outra constituição de docência, que se torna mais significativa para o professor, docência esta diferente daquela tecnoburocrata em que muitos dos meus alunos se encontram inseridos; em que eles recebem um plano pronto a ser trabalhado, um planejamento que não lhes pertence, mas que a burocracia lhes exige que cumpram, sem nem ao menos terem conhecimento do grupo de alunos com o qual trabalharão. Muitas vezes, na tentativa de romperem com essa concepção, meus alunos exerciam a sua docência distanciada, desconectada da proposta de planejamento, porque ele não era um instrumento que pertencia a eles: era um instrumento da burocracia. Essa possibilidade de uma outra constituição de docência poderá lhes permitir entender a indissociabilidade entre o planejamento e a docência, uma vez que, no enfoque emergente, a docência faz parte do planejamento. E, em consequência, o professor tem autonomia de decidir em conjunto com as crianças e as famílias aquilo que é importante ser trabalhado em conjunto *com* elas, atendendo aos interesses e às necessidades daqueles que se encontram envolvidos com a educação das crianças, o que permite mostrar uma docência intimamente ligada ao processo de planejamento. Acredito que essa indissociabilidade entre planejamento e docência é um dos aspectos que encontra destaque neste trabalho.

A pesquisa também contribui com a reflexão sobre a gestão do trabalho do professor, elevando sua autonomia e capacidade de ser professor.

Da mesma forma, este trabalho contribui para o ensino, pois, além de ter procurado dar visibilidade ao processo de como a Luciane constrói esse planejamento – detalhando-o minuciosamente –, é possível utilizar essa experiência como um instrumento de ensino para as minhas aulas e as de outros professores, qualificando a nossa prática junto aos alunos e nos possibilitando associar a teoria à prática, uma das queixas dos meus alunos justificando o descrédito à organização do planejamento.

Considero, ainda, que tenha contribuído para sistematizar os conhecimentos a respeito dessa abordagem de planejamento no enfoque emergente, buscando na fonte, o referencial desejado, uma vez que na literatura brasileira encontramos um número reduzido de livros e artigos traduzidos que abordam essa concepção de planejamento. Sendo que os artigos traduzidos, se apresentam com pouca profundidade. E, diria ainda, devido à tradução de má qualidade muitas vezes, os princípios dessa abordagem aparecem de modo contraditório

Após essas reflexões a respeito da contribuição da minha tese para o campo educacional na área do planejamento, gostaria de apresentar algumas considerações a respeito das minhas aprendizagens quanto ao acompanhamento da prática pedagógica da professora, no que diz respeito aos princípios que fundamentam a abordagem do planejamento no enfoque emergente e que são evidenciados no seu trabalho diário junto às crianças.

Primeiramente, gostaria de dizer que, para uma professora que atua no Curso de Pedagogia com as disciplinas metodológicas e com as práticas de ensino, como também com as disciplinas dos cursos de especialização voltadas à área da formação de professores, este estudo foi de fundamental importância. Aprendi muito com a prática de planejamento dessa professora, que me mostrou mais uma vez que, quando o professor deseja, ele faz, ele rompe, ele enfrenta, ele busca alternativas mil para fundamentar o seu trabalho dentro daquilo em que ele acredita.

O princípio da escuta e o da participação, tão ressaltados na organização do seu planejamento, me mostram o quanto o professor deve estar atento para o que



os alunos dizem e muitas vezes não dizem, mas que tentam nos mostrar. Muitas vezes, na ânsia do cumprimento de um planejamento pré-estabelecido, o professor acaba por esquecer que o seu trabalho só terá sentido se estiver em sintonia com os seus alunos. Nesse sentido, este trabalho me põe a refletir sobre o quanto um planejamento que é institucionalizado me coloca frequentemente diante desse tipo de situação.

A tese contribui para mostrar que a professora busca inovar a partir das sinalizações das crianças, construindo uma metodologia atravessada pelos bens culturais – cultura que as crianças trazem de casa em função das músicas que escutam, das leituras realizadas –, pelos conhecimentos prévios das crianças sobre diferentes conceitos, pelas diferentes vozes manifestadas por elas – falar, silenciar, brincar, olhar – e, junto a isso, o universo da arte – cinema, literatura, a arte, a música, a dança – como construção da sua prática de planejamento junto às crianças.

O que aprendi com essa professora?

“Estar vivo é assumir a educação do sonho no cotidiano” (FREIRE, 1992, p. 13).

Aprendo com a Luciane, retomo com a Luciane, reafirmo práticas com a Luciane, confirmando através dos resultados da tese que é possível, sim, realizarmos um trabalho que se volte a essa abordagem de planejamento, desde que o professor deseje, e isso independentemente do nível de ensino no qual os seus alunos se encontram. É possível organizar um planejamento que se volte a eles, que esteja aberto à participação, tanto dos alunos como das famílias, desde que o professor esteja preparado realmente para ouvi-los, acolhendo tudo aquilo que eles lhe trazem, sabendo conduzir também aquilo que decorre dessa escuta e da participação e que, muitas vezes, vem de encontro àquilo que acredita que deva ser e que para muitos não é, escuta essa que lhe exige paciência e respeito por tudo aquilo que emerge do seu cotidiano.

Aprendi sobre a sensibilidade do professor nesses momentos, sobre a importância do princípio da formação profissional para a organização de um planejamento que esteja fundamentado teoricamente, um planejamento em que o

professor saiba o que fazer, saiba por que está fazendo, saiba escolher as estratégias e os materiais interessantes para serem proporcionados aos alunos, qualificando o seu trabalho e instigando-os ainda mais nas suas investidas. Aprendi que essa formação se dá numa constante, em que o professor busca incessantemente por respostas que o desafiem a desejar ir além. “Aprendi que cada professor carrega consigo uma bagagem de experiências e conhecimentos construída ao longo da sua vida pessoal e profissional. De modo consciente ou não, o conteúdo dessa bagagem forma e transforma sua maneira de aprender, de ensinar e de ver o mundo” (ROJAS, 2007, p. 7). Esse fato pode ser percebido desde o início desta tese, quando me reporto, no Capítulo 3 – **Caminhos que geram uma trajetória investigativa**, nas seções 3.2.2.1 e 3.2.2.2 – à vida profissional e à experiência de infância dessa professora e também quando, nas nossas conversas, ela mesma assegura que é muito bom compartilhar com as crianças aquilo que para nós um dia teve um grande significado.

O que eu poderia dizer aos meus alunos, que me levaram a buscar outros modos de planejar?

Para permanecer vivo, educando a paixão,  
é preciso educar o medo e a coragem.  
Medo e coragem em romper com o velho.  
Medo e coragem em construir o novo.  
(FREIRE, 1992, p. 13-14).

Poderia dizer a eles que a escuta de pesquisas que apresentam relatos de professores nos ajuda a entender o que está ocorrendo conosco e, além de nos confortar, nos lança a procurar novas possibilidades, permitindo-nos sermos melhores professores, desde que nos disponhamos a escutar com paciência, a romper com o velho e a nos abrimos sem queixas, sem justificativas de que não nos é possível, para que, assim, possamos construir o novo.

Poderia dizer-lhes da importância do princípio da documentação pedagógica fazendo parte da prática de planejamento do professor, pois lhe possibilita o esforço reflexivo de fazer da vida uma história: história da sua caminhada como professor, história da caminhada da turma, história de cada uma das crianças, história de todos aqueles que de um modo ou de outro se entrecruzaram nesse processo de planejamento. Além disso, podem mostrar aos outros professores que é possível

uma caminhada diferente daquela comumente encontrada no nosso dia a dia nas escolas e podem aprender com essas experiências para, assim, se sentirem mais fortalecidos para investirem em “aventuras pedagógicas”.

Poderia dizer-lhes sobre a possibilidade de atendermos às demandas das famílias, às necessidades e aos interesses das crianças conjuntamente com aquilo que elas acreditam que as crianças precisam saber e conhecer, com a programação da escola e a legislação vigente, tudo isso dentro de uma proposta de planejamento que assegura o espaço de escuta, da participação, uma proposta que vê a criança como protagonista ativa do seu processo de crescimento e a aprendizagem como um processo de construção subjetiva e grupal, que privilegia a investigação, o confronto e a troca entre as crianças.

Poderia acrescentar, ainda, a contribuição desta tese no sentido de se conscientizarem sobre a importância de conhecerem o que legalmente está previsto para o seu trabalho junto às crianças, visto que podem refletir sobre a legislação vigente, não ficando mais na situação de “conforto-desconforto”, conforto porque assim não precisam pensar em mudanças pois as coisas já foram decididas e precisam somente ser cumpridas; e desconforto porque sabem que esta situação não lhes permite ousar, é distante daquilo que seus alunos desejam e assim, torna a sua docência, na maior parte das vezes, sem sentido. Desse modo, o conhecimento legal lhes permitirá aproximar da sua prática aquilo que consideram importante, mas com um pensamento crítico sobre isso e, principalmente, com o conhecimento sobre o que a legislação nos apresenta.

Concluo reafirmando que a abordagem do planejamento no enfoque emergente, através dos princípios que a fundamentam, nos mostra, através das vivências relatadas pelo trabalho da Luciane, que o processo de ensino e aprendizagem é construído num movimento de reciprocidade entre crianças-professor e crianças-crianças. E, nesse sentido, as famílias tornam-se essenciais para o processo de construção de um planejamento que leva em consideração a escuta, a participação, a investigação, a documentação, entre outros aspectos, pois sua participação durante as atividades e depois delas contribui significativamente para a formação da criança e dos próprios pais em relação à educação. Assim, o professor aparece nesta abordagem de planejamento como mediador de todo esse

processo, tendo a função de oportunizar às crianças o desenvolvimento de suas potencialidades, apoiando-as, incentivando-as, questionando-as e sendo uma presença tranquilizadora, que garanta a consolidação das suas aprendizagens.

Partindo das contribuições que os resultados deste estudo nos possibilitam, acredito na possibilidade de um novo jeito de se construir o planejamento que se volta ao enfoque emergente, que pode ser utilizado também, como vimos ao longo do trabalho, no 1º Ano do Ensino Fundamental, contribuindo para a mudança de práticas de planejamento ainda tão cristalizadas nessa etapa do ensino. Acredito ser possível as crianças dessa etapa aprenderem através da ludicidade, da participação, das trocas entre todos, num ambiente que as convida a interagirem, sem a preocupação de que essa prática de planejamento leve à desestruturação do processo de ensino das crianças, mas, ao contrário, como demonstramos anteriormente, permite que sejam protagonistas das suas aprendizagens, chegando ao final do ano letivo alfabetizadas, alfabetizadas num ambiente que “convida”.

E, para lembrar todas essas potencialidades da criança, transcrevo aqui um poema que retrata essas capacidades:

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
Modos de escutar  
As maravilhas de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
e depois cem cem cem.  
(MALAGUZZI, 1999).

Por fim, poderia dizer aos meus alunos que o professor que trabalha com os princípios que fundamentam esse tipo de planejamento *“tem a certeza de que é possível mudar, porque essa abordagem de planejamento trabalha com as emoções e são elas que movem a nossa vida, emoções essas que qualificam a cada dia a nossa docência nos possibilitando encontrar muitos sentidos naquilo que fazemos para e com as crianças”*.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luciane e GEHLEN, Léa Inês P. **A construção da escrita**. 2011. (Xerox)

ACHUTTI, Luis E.R. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Editora UFRGS/ Tomo Editorial, 2004.

ALDERSON, Priscilla. **As crianças como pesquisadoras**: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. In: Dossiê Sociologia da Infância: pesquisas com as crianças. Educação e Sociedade. Campinas, volume 26, número 91, maio/agosto, 2005.

ANINGER, Laila. **A gestão da sala de aula**. IN: ABC Educatio. São Paulo, Criarp, abr, 2005, n. 44, p. 20-21.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. IN: cadernos anped, POA, N<sup>o</sup> 5, setembro 1993.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?** IN: Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho. Porto Alegre: Projeto, v.3, n.4, 2001.

\_\_\_\_\_. **As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos?** Pátio Educação Infantil. Ano I. N<sup>o</sup> 1. Abril/julho 2003.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. POA: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. IN: CRAIDY, Carmem M.; KAECHER, Gládis. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Persona, 1977.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. SP: Hucitec, 1994.

BIKLEN, S. K. ; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **As creches em Pistóia**: a qualidade de uma intervenção feita sob medida para a criança. IN: Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOSSLE, Fabiano. **O "eu do nós"** : o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº4/2008**. Brasília, 20 de fevereiro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114/2005**. Brasília, 16 de maio de 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274/2006**. Brasília, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREDAN, Bia. **CD Brinquedos Cantados**. 1 CD. Faixa 10 (Mazu).

**CD Folclore especial da Revista Recreio**. Ed Abril. 1 CD. Faixa 8 (Fernando, o Sétimo).

CERVELLATI, Mauro. Teoria e pratica della documentazione nella progettazione educativa. IN: MAZZOLI, Franca. **Documentare per documentare**. Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna. Regione-Emilia Romagna: Progetto Grafico Ad. Opera srl, 2005.

CHAN, Thelma. **CD Dos Pés à Cabeça**. Fermata do Brasil Editora e Imp. Musial Ltda, 1997. 1 CD. Faixa 2 (Zelo ao Tornozele).

CORSINO, Patrícia. **O planejamento da prática pedagógica**. Letra Viva: práticas de leitura e escrita. Boletim 09. Junho 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV escola. Salto para o futuro.

CURY, Maria Cecília. **A abordagem inovadora de Reggio Emilia**. Entrevista interativa. Disponível em: <[http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa\\_adultos/entrevista002](http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista002)>. Acesso em: 14 jan. 1999.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Documentação pedagógica: Uma Prática para a Reflexão e para a Democracia**. IN: Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. **My Pedagogic Creed**. IN: DEWEY, John. Education Today. Edited and with a foreword by Joseph Ratner. New York, G. P.: Putnam's Sons, 1940.

\_\_\_\_\_. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELLIOTT, J. **What is action research in Schools?** Journal of curriculum Studies, Vol.10, número 4:355 - 357, 1978.

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

\_\_\_\_\_. **Para uma pedagogia da infância**. IN: Revista Pátio Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ano V, nº 14, Jul/Out. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007, p. 6-9.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Modelos curriculares para a educação de Infância**. Porto: Porto Editora, 1996.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuco; PINAZZA, Mônica. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. POA: Artmed, 2007.

FORTUNA, T. R. **O brincar na educação infantil**, Pátio Educação Infantil, São Paulo: Editorial, Ano I, nº3, p. 6-9, dez 2003/mar 2004.

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



FREIRE, Paulo. **Seminário de Educação das Camadas Populares**. Curso de Mestrado em Educação. São Paulo: PUC, 1986. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLARDINI, Anna Lia. **Pesquisa sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil** – texto apresentado no IV Simpósio Latino Americano de atenção à criança de a 6 anos/ II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1996b.

GANDINI, Lella. **The Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education**. *Young Children*, 49(1), 4-8, 1993.

\_\_\_\_\_. **Espaços Educacionais e de Envolvimento pessoal**. IN: EDWARDS, Carolyn. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GANDINI, L.; GOLDHABER, J. **Duas reflexões sobre a documentação**. IN: *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. POA: Artmed, 2002.

GIACOPINI, Bruna Elena. **Cada criança é um indivíduo**. IN: *Revista Nova Escola*. Editora Abril. São Paulo. Edição 197 / Nov 2006.

\_\_\_\_\_. **Reggio Emilia: a arte como ferramenta para construção do processo de conhecimento**. *Pueri Domus Escolas Associadas*. Disponível em: <<http://www.tramaweb.com.br>>. Acesso em: 26 mar. 2007.

GIACOPINI, Bruna Elena e BASSI, Lanfranco. **Reggio Emília: uma experiência inspiradora**. *Revista Criança do professor de Educação Infantil*. Agosto de 2007. V. 43. Ministério da Educação.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e futuro social**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, nº 35, maio/ago. 2007.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROSSI, Ester P. **Didática da alfabetização**. V.1: A didática do nível-pré-silábico. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

HARRES, Jacqueline da S. **O ato de brincar na educação infantil: implicações no processo escolar**. 1997. 178 f. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS. Porto Alegre, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA; Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERRMANN, Betto. **CD Planetinha Água**. Produzido no Pólo Industrial de Manaus. Sonopress. 1 CD. Faixa 8 (O Chuveiro).

HORN, Cláudia I., SILVA, Jacqueline da S., POTHIN, Juliana. **Brincar e jogar: atividades com materiais de baixo custo**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYEULOS, Alfredo. **La ética em el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, Temas de in-fan-cia educar de 0 a 6 años ROSA SENSAT, 2004.

\_\_\_\_\_. **La estética em el pensamiento y obra de pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, Temas de in-fan-cia educar de 0 a 6 años ROSA SENSAT, 2006

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Volume I. Porto Alegre, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formando crianças produtoras de textos**. Volume II. Porto Alegre, 1994.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil**. IN: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-152.

\_\_\_\_\_. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Quando as imagens não falam mais que as palavras**. Revista Pátio Educação Infantil. Ano IV. N°12. Nov 2006/Fev 2007.

KATZ, Lilian. **O que podemos aprender com Reggio Emilia?** IN: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMANN, G. (orgs). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. POA: Artmed, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, Leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KAUFMAN, Ana Maria, *et alli*. **Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio – experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental**. POA, Artmed, 1998.

KINCHELOE, Joe; BERRY, K. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINNEY, L.; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**, tradução: LOPES, M. Porto Alegre: Arned, 2009.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. IN: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

LEAL Telma F., ALBUQUERQUE Eliana B. C. de, MORAIS Artur G. de. **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão**. IN: Brasil. Ministério da Educação. B823e Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. 135p. : il. ; 27cm.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica**. IN: Brasil. Ministério da Educação. B823e Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. 135p. : il. ; 27cm. (orgs.) BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A.

LINO, Dalila. **O Projecto de reggio Emilia: uma apresentação**. IN: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). Modelos curriculares para a educação de infância. Portugal: Porto editora, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Projecto de reggio Emilia: uma apresentação**. Princípios básicos do modelo. IN: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). Modelos curriculares para a educação de infância. Portugal: Porto editora, 1996.

LISBOA, Elizete. **A bruxa mais velha do mundo**. Ilustrações de José Carlos Aragão. São Paulo: Paulinas, 2005.

LODDI, Laila ; MARTINS, Raimundo. **A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador *bricoleur***. Disponível em: <[http://www.ufsm.br/lav/noticias1\\_arquivos/A %20 Cultura % 20 Visual. pdf](http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/A%20Cultura%20Visual.pdf)>. Acesso 16 jan. 2010.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto, Brasília, v.17, n.72, p. 11-33, Fev/Junho, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFIOLETTI, Leda A. **Práticas Musicais na Escola Infantil**. IN: CRAIDY, Carmem M.; KAECHER, Gládis. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **Invece il cento c'è**. IN: Edwards, C., Gandin, L. i Forman, G. I cento linguaggi dei bambini. Edizione Junior, Italia, 1995.

\_\_\_\_\_. **History, ideas, and basic philosophy**: An interview with Lella Gandini. IN C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (Eds.), *The Hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (pp. 49-98). Greenwich, AT: Ablex. 1999.

MALUF, M.R. e BARRERA, S. D. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v. 10, n°1, 1997.

MANTOVANI, Susana. **Milão**: Satisfazendo Novos Tipos de Necessidades Familiares. IN: GANDINI, L. e EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil* Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, Cláudia C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARTINS FILHO, Altino. **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MATISSE, Henri. **É preciso olhar a vida inteira com os olhos de criança**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 132, out./dez./1973, p. 737.

MAZZOLI, Franca. **Documentare per documentare**. *Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*. Regione-Emilia Romagna: Progetto Grafico Ad. Opera srl, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil**. 2009, 135 p. tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília.

MONTANDON, C. **Sociologia da Infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n°112, p. 33-60, março 2001.

NORONHA, Maria Izabel A. de. Palestra realizada na Conferência Estadual de Educação Básica na cidade de Guarulhos/ SP, no dia 08/12/2007.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias das suas vidas**. IN NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Portugal: Porto Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Profissão**: docente. Entrevista feita por Paulo de Camargo. *Revista Educação*. Edição 154. Fev. 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A profissionalidade específica da educação da infância e os estilos da interação adulto/criança.** Infância e Educação – Investigação e Práticas, Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o desenvolvimento da educação de infância, número 1, janeiro, p. 153-73, 2000.

OSTETTO, Esmeralda Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papirus, 2002.

PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. **O que é refletir sobre a prática.** IN: O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, Marcos V. **Nos supostos para pensar formação e autoformação: A professoralidade produzida no caminho da subjetivação.** IN: CANDAU, Vera Maria (org.). Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERES, Sandra. **CD Coleção Palavra Cantada - Canções de brincar.** São Paulo, 1996. 1 CD. Faixa 3 (A Sopa do Nenen).

PIMENTA, Selma G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

QUINTANA, Mario. **O batalhão das letras.** Porto Alegre: Editora Globo, 2009.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emília.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Sul Ltda, 1999.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea; SILVA, João Alberto da. **A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental.** IN: RAPOPORT, A; SARMENTO, D.; NÖMBERG, M.; PACHECO, S. (orgs.). A criança de seis anos: no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REDIN, Euclides (orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

RICHTER, Sandra. **O ateliê na educação de crianças pequenas.** IN: Revista Pátio Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ano V, nº14, Jul/Out. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007, p. 44-46.

RINALDI, Carla. **Documentation and assesment: what is the relationship?** IN: A. Clark, A. KJORHOLT e P. Moss, (EE.). Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services. Bristol: The Policy Press.

\_\_\_\_\_. **O currículo emergente e o construtivismo social.** IN: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMANN, G. (orgs). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. POA: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que podemos aprender com Reggio Emilia?** IN: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMANN, G. (orgs). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. POA: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **La escucha visible.** Escuelas Infantiles de Reggio Emilia: História, filosofia y um proyecto de trabajo. 0 a 5 La Educación em los primeros anos. Ediciones Educativas. Buenos Aires, Marzo de 2001, Ano 4, nº33.

\_\_\_\_\_. **In dialogo com Reggio Emilia:** ascoltare, ricercare e apprendere. Itália: Reggio Children, 2009.

RINALDI, Carlina. **Observation and documentation.** Documento entregue na Conferência Research. Reggio Emilia. Junho, 1995.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia. **A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental.** IN: Gandini, L., Edwards, C. e Cols. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. POA: ARTMED, 2002.

RINALDI, C. **Projected curriculum constructed through documentation – progettazione.** IN: C. P. Edwards, L. Gandini, e Forman (Eds.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections. 2º ed., Stamford, CT: Ablex, 1998, p. 113 – 125.

\_\_\_\_\_. **The emergent curriculum and social constructivism.** IN: EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. in The Hundred Languages of children; The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood, 1993.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Ministério Público. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 323/99 CEE.** Porto Alegre, 07 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério Público. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 752/2005.** Porto Alegre, 18 de maio de 2005.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. **John Dewey:** Democracia e Educação. Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta. Argumento - Ano VIII - N 14 – Maio/2006.

ROCHA, Ruth. **Bom dia todas as cores.** Rio de Janeiro: Quinteto Editorial, 1998.

\_\_\_\_\_. **O livro dos gestos e dos símbolos.** São Paulo: Melhoramentos, 1992.

\_\_\_\_\_. **O menino que aprendeu a ver**. Rio de Janeiro: Quinteto Editorial, 2008.

ROCHA, Ruth; OTÁVIO, Roth. **O livro do lápis**. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manoela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, LDA, 1993.

RODRIGUES, Maria Bernadette C. R. **Planejamento: em busca de caminhos**. IN: XAVIER, Maria Luisa. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 238p.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea. **Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana**. IN: RAPOPORT, A.; SARMENTO, D.; NÖMBERG, M.; PACHECO, S. (orgs.). A criança de seis anos: no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. IN: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 125p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 128p.

\_\_\_\_\_. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Autora: editora autêntica, 2ª edição Belo Horizonte, 2006. 128 p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento na educação infantil**. Pátio Educação Infantil. Ano VII N° 20. Jul/Out 2009.

SOLÀ, Meritxell Bonàs i. **A arte do pintor de paisagens**. Revista Pátio Educação Infantil. Ano IV. N°12. Nov 2006/Fev 2007.

SOUZA, Herbert. **A centopéia que sonhava**. São Paulo: SALAMANDRA, 1999.

SPINK, Mary J. P. **A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica**. EDIPUCRS. Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUCRS. Porto Alegre, volume 31, número 1, Janeiro/Julho, 2000, p. 7-22.

TADEU, Eugênio. **CD Pandalelé – Brinquedos Cantados – Palavra Cantada**. 2ª Edição, 2005. 1 CD. Faixa 15 (Pisa no chiclete).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**. Laval: Les Presses de L'Université Laval, 1999.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. SP, Ed.Trajectoria, Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo, Ática, 1995.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROIS, Loide P. **O privilégio de estar com as crianças**: as vozes e a participação infantil na elaboração curricular. Projeto de qualificação de doutorado. UFRGS. 2009.

URBIM, Carlos. **Saco de Brinquedos**. Porto Alegre: Editora Projeto,1997.

VASCONCELOS, Teresa M. **Ao redor da mesa grande**. Porto: Porto Editora, 1997.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Desafios da formação profissional do docente de educação infantil**. IN: Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, Ano 1, Número 2, agosto/novembro 2003, p. 14-7.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WIEN, Carol Anne. **Emergent Curriculum in the primary classroom**: interpreting the Reggio Emilia approach in schools. 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. POA: Artmed,1998.

\_\_\_\_\_. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Lisboa: edições ASA, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



ZIGLIO, Corrado. **Prefácio**. IN: RABITTI, Giordana. *À Procura da Dimensão Perdida: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado para o Diretor da Escola****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O****DIRETOR DA ESCOLA**

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de diretor (a) da instituição \_\_\_\_\_, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Jacqueline Silva da Silva, aluna doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações em fita K7, análise de documentos escolares e filmagens de situações do cotidiano desta escola. As filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal dessa instituição, de seus profissionais, bem como das crianças da turma observada. Sei que o estudo poderá fazer uso de observações e filmagens do cotidiano escolar, conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações em fita K7 de entrevistas previamente combinadas e consentidas, durante o desenvolvimento da pesquisa.

A participação desta instituição é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a escola.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação das observações, das imagens, da análise de documentos escolares e das entrevistas geradas na escola para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Nome do (a) diretor (a): \_\_\_\_\_.

Pesquisadora Jacqueline Silva da Silva: \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado para a Professora da Escola**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PROFESSORA DA ESCOLA**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Jacqueline Silva da Silva, aluna doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações, de análise de documentos escolares, de filmagens do cotidiano escolar e de conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações em fita K7, entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da mesma. As filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, filmagens e observações realizadas dentro e fora da sala de aula poderão ser necessários. Por isso, autorizo a divulgação das observações, das análises dos documentos escolares, das entrevistas e das filmagens geradas para fins exclusivos de publicação, divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Nome do (a) professor (a): \_\_\_\_\_.

Pesquisadora Jacqueline Silva da Silva : \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado para os Responsáveis pelas Crianças**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito que meu/ minha filho (a) participe da investigação desenvolvida pela pesquisadora Jacqueline Silva da Silva, aluna doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações, gravações em fita K7 e filmagens de situações do cotidiano escolar. As filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo nominal de meu/minha filho (a).

Estou ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a participação de meu/minha filho (a) é um ato voluntário. Houve a garantia de que esse tipo de pesquisa não compromete ou prejudica em nada o desenvolvimento do meu/minha filho (a).

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Essa pesquisa pode contribuir no campo educacional, por isso autorizo a divulgação das filmagens, das entrevistas e das observações realizadas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Lajeado/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009.

Nome da criança: \_\_\_\_\_.

Responsável legal pela criança: \_\_\_\_\_.

Pesquisadora Jacqueline Silva da Silva: \_\_\_\_\_.