

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**



PATRÍCIA DORNELLAS MOREIRA

A criança no planejamento docente

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Coordenação Central de Extensão

**Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas.**

Orientadora: Marta N. V. G. Maia

Rio de Janeiro

Setembro de 2018.

**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro**

PATRICIA DORNELLAS MOREIRA

A criança no planejamento docente

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Dra. Marta N. V. G. Maia

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas.**

Rio de Janeiro

Setembro de 2018



Agradecimento

A Deus, por ter me dado fé para acreditar que era possível prosseguir com os estudos após a graduação.

A PUC-RIO que ampliou as reflexões críticas e construtivas que estudei na graduação.

À minha orientadora Marta pelos ensinamentos realizados neste período tão importante em minha formação.

Aos meus pais que me incentivam a prosseguir com os meus estudos e contribuem na minha formação eternamente.

A minha irmã e ao meu cunhado por acreditarem na minha competência como educadora.

Ao meu parceiro Antonio que me apóia, me acompanha e me encoraja a prosseguir a cada novo desafio com persistência, compreensão e amor.

Às minhas afilhadas, Lívia, Laura, Maria Alice e Clara, e às minhas crianças, que fizeram eu me apaixonar pela docência e me fazem refletir a cada dia sobre a minha prática na escola.

As minhas companheiras da escola pelas conversas e questionamentos diários que alimentam a minha alma de educadora.

As minhas amigas que estiveram sempre dispostas a ouvir e a compartilhar saberes para engrandecer-me como ser humana, em especial a Sacha Honaiser.

E a todos que estiveram comigo em algum momento desse um ano e meio de formação, o meu muito obrigada.

Resumo

Esta monografia aborda a presença dos saberes e dos questionamentos das crianças no planejamento docente em uma escola de educação infantil. Tem o objetivo de refletir sobre qual é o papel da criança no planejamento escolar, investigando quais são as contribuições que esta traz e os significados que isso leva para o seu aprendizado, compreendendo qual seria a função do docente ao planejar, propor as atividades e avaliar os registros posteriores. O estudo realizado caracteriza-se pela abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso realizado em uma escola. Como procedimento de pesquisa na coleta de dados foi realizado uma análise documental das orientações curriculares nacionais, dos registros feitos pela professora para o planejamento e anotações que realizados no período de estágio. Pretende contribuir para uma prática com mais qualidade e sensibilidade, colaborando para reflexões aos que se depararem com a construção dos planejamentos reconhecendo a criança como protagonista, valorizando a sua participação e tornando-a sujeito ativo na construção do conhecimento.

Palavras chave: Planejamento – criança – educação infantil – prática - conhecimento

Sumário

INTRODUÇÃO	6
Capítulo 1 - Concepções que norteiam a pesquisa	9
Capítulo 2 - O que encontramos em campo	14
Capítulo 3 – O planejamento e as práticas: as orientações da escola, os tempos, espaços e sujeitos.....	19
Conclusão – A criança no planejamento através do olhar sensível do docente: seu lugar, seu papel, sua visibilidade.....	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	30

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o planejamento docente nos permite pensar sobre como este está organizado e proposto no âmbito da escola e nos espaços direcionados a educação infantil. O trabalho trará reflexões que possibilitem sensibilizar os olhos dos docentes com os conhecimentos das crianças, buscando compreender quais interferências, questionamentos, proposições, contribuições e inquietações estes trazem para a prática pedagógica.

Interessei-me por este tema a partir da minha prática como docente e professora auxiliar durante a graduação. Sou pedagoga, trabalhei como professora auxiliar por cinco anos em diversos grupos da educação infantil, no primeiro segmento do ensino fundamental e sou há três anos professora regente na educação infantil. Ao reencontrar a educação infantil busquei ampliar os meus conhecimentos referentes a este segmento encontrando o atual curso de especialização que estudo.

As memórias da educação infantil que vivi, trazem experiências onde me recordo de como recebia as atividades propostas pela professora regente em folhas mimeografadas, assistia filmes e brincava em brincadeiras dirigidas ou livres, no qual a participação da docente era como observadora dos fatos ocorridos.

Os planejamentos semanais que realizo ou acompanhava sua elaboração com as docentes que auxiliava sempre me instigaram a observar a criança e seus interesses diante as atividades propostas, os interesses, as criações de brincadeiras e o que os cercava, envolvendo a natureza presente na rotina e as diversas situações que vivenciam também fora do ambiente escolar.

Questiono-me constantemente sobre qual é o papel desta criança no planejamento docente, sendo cercado de orientações que tem como objetivo o seu aprendizado. Como as reflexões das crianças estão presentes nos planejamentos docente?

Percebo que este tema é fundamental na minha formação, pois os estudos gerados irão contribuir para uma prática com mais qualidade e sensibilidade, colaborando para reflexões de diversos educadores que ao se depararem com a

construção dos planejamentos reconhecem a criança como protagonista, valorizando a sua participação e tornando-a sujeito ativo na construção do conhecimento.

O objetivo geral deste trabalho é refletir sobre qual é o papel da criança no planejamento escolar, investigando quais são as contribuições que esta traz e os significados que isso leva para o seu aprendizado, compreendendo qual seria a função do docente ao planejar, propor as atividades e avaliar os registros posteriores.

Como objetivos específicos pretendo investigar a atual concepção de infância presente em nossa sociedade, quais são as orientações que os professores recebem para realizar um planejamento na educação infantil no âmbito nacional, o que é considerado para a elaboração do planejamento e como o protagonismo das crianças é colocado no planejamento.

A relevância da pesquisa ocorre diante a importância de considerar para quem, para que e o que se planeja. O olhar atento aos sujeitos que transformam o currículo prescrito em currículo em ação é essencial para a prática docente de qualidade, refletindo sobre a visibilidade das crianças produtoras de cultura que tem direito a educação infantil, direito este estabelecido recentemente em nosso país.

A pesquisa tem como objetivo contribuir para os debates na área do planejamento na educação infantil, considerando os documentos que norteiam a prática docente no Brasil e na instituição pesquisada.

O estudo que será realizado caracteriza-se pela abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso realizado em uma escola. Como procedimento de pesquisa na coleta de dados será realizado uma análise documental das orientações curriculares nacionais, dos registros feitos pela professora para o planejamento e anotações que realizei no período que estagiei, a fim de conhecer como este é estruturado e como está atrelado ao aprendizado das crianças, observando o olhar destas sobre a rotina e o planejamento.

No primeiro capítulo serão expostas as concepções que norteiam a pesquisa, questionando e fundamentando a partir da análise de alguns teóricos as visões atuais que temos sobre concepção de infância, educação infantil, planejamento e prática pedagógica.

No segundo capítulo o campo pesquisado será descrito, contendo detalhes sobre o cotidiano da escola e quais concepções embasa tal instituição observada.

No terceiro momento o planejamento e as práticas que o cercam estarão expostos, mostrando como este acontece, como é registrado, o que ele anuncia e como ele acontece na prática.

A conclusão trará quais questionamentos e contribuições o estudo trouxe para a minha prática, objetivando problematizar como o protagonismo infantil é visto no processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo 1 - Concepções que norteiam a pesquisa

Este capítulo trata da reflexão sobre as concepções que embasam a análise desta pesquisa, sendo de infância, de educação infantil, de planejamento e de prática pedagógica, tendo como principais referências as ideias de Corsino, Krammer e Ostetto - que abordam em seus estudos e pesquisas esta temática. Serão utilizadas também as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI, contemplando-se assim as orientações nacionais que norteiam as práticas de educação infantil no Brasil. Em seguida, o campo de pesquisa será descrito, detalhando as características deste espaço em que se situa as vivências que serão analisadas.

Para refletirmos sobre qual é o papel da criança no planejamento na educação infantil, precisamos refletir sobre qual é a criança a que nos referimos, qual a concepção de infância que temos na segunda década do século XXI em nossa sociedade.

Kramer afirma que

Paulo Freire e Célestin Freinet são marcos fundamentais se se trata de considerar adultos e crianças como cidadãos, criadores *de* e criados *na* cultura, produtores *da* e produzidos *na* história, feitos *de* e *na* linguagem. [...] constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisas em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto (KRAMER, 1996, p. 25).

Com diversas contribuições na área, é possível perceber a visibilidade que a criança obtém na sociedade, sendo reconhecida como cidadã. Para Kramer, esta modificação da visibilidade infantil também se encontra nos documentos que orientam as leis nacionais, como, por exemplo, a Constituição de 1988 que garante o direito das crianças à educação, reconhecendo-as como cidadãs.

Considerando a análise da autora sobre a visão de infância que Walter Benjamin expõe, Kramer traz características dessa faixa etária, como a criança criadora de cultura que ressignifica o real através do seu olhar, a crítica de produção de materiais educativos direcionados as crianças, as especificidades da infância, entre outras percepções. Assim percebemos a transformação da concepção de infância através do tempo, não sendo mais um “mini adulto” como no passado, mas sim cidadã com direitos e cultura reconhecida na sociedade.

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12)

Compreendendo qual é a concepção de infância atual, prosseguimos a análise dos conceitos para a concepção de educação infantil que temos em nosso país. A partir da identificação de qual sujeito está inserido neste segmento de educação, me questiono que segmento é esse.

As DCNEI (BRASIL, 2010) definem a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, sendo oferecida em espaços não domésticos, conhecidos como creches e pré-escolas, sendo lugares que os profissionais cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade e é dever do Estado garantir a oferta de uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade.

Com isso percebemos que estes espaços direcionados as crianças envolvem deveres do Estado e direitos das crianças cidadãs. O educar e o cuidar são destacados, no âmbito pedagógico sendo um dos fatores que esta pesquisa se atém, refletindo sobre as propostas e as práticas pedagógicas que estão presentes nestas ações.

[...] toda criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e re-criando o mundo ao seu redor. No contato com a realidade, as crianças criam sentidos singulares e a aprendizagem é justamente esta possibilidade de atribuir sentido às suas experiências (CORSINO, 2006, p. 29)

Observar o sujeito que está na educação infantil, sendo educado e cuidado requer um olhar atento dos educadores ao potencial das crianças, envolvendo toda a equipe pedagógica da instituição, sendo esta a protagonista de toda prática pedagógica.

A proposta pedagógica que está presente na instituição que contempla a educação infantil é fundamental para o professor exercer a sua prática, considerando os objetivos traçados para a aprendizagem das crianças, sendo fundamental a participação de toda equipe pedagógica e da comunidade escolar, conforme afirma as DCNEI. A proposta da instituição pesquisada será exposta posteriormente, trazendo a contextualização do ambiente analisado.

A reflexão docente embasada na proposta pedagógica, nas DCNEI, em estudos teóricos e práticas trazem contribuições sobre como planejar as práticas pedagógicas.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é fôrma! Ao contrário, é flexível e, com tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (OSTETTO, 2012, p.177).

No planejamento pedagógico é possível percebermos a intencionalidade do processo educativo e como este é um instrumento orientador do trabalho docente. Segundo Ostetto (2012), a elaboração de um planejamento envolve a visão de mundo, a criança, a educação, o processo educativo que temos e que queremos. Assim entendemos a importância de compreender e considerar a sociedade em que o grupo destinado está inserido. O planejamento que consideramos neste estudo é o planejamento na educação infantil, a qual é composta por suas especificidades.

[...] planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. [...] o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico (OSTETTO, 2012, p. 193)

Considerando as concepções situadas neste capítulo, prosseguiremos o estudo com a análise das vivências observadas no campo de pesquisa. Porém é necessário compreendermos que campo é esse, onde está inserido e qual planejamento está presente nesta instituição. A seguir será descrito o ambiente em que a pesquisa foi realizada.

A identidade da escola será preservada, porém com a descrição da instituição será possível realizar uma análise contextualizada. Conheci o colégio em um dos estágios em que realizei na graduação, atuando na educação infantil. Sendo auxiliar da professora em uma turma de Pré-escola I, acompanhava semanalmente a construção do planejamento com a professora regente e a reunião anual com toda a equipe docente no início do ano letivo que revisava os conteúdos listados para cada série e definia os temas dos projetos para todo o segmento. O termo série é utilizado pelos profissionais da escola para nomear os anos da educação infantil, sendo organizada por faixa etária.

A instituição observada é localizada na cidade do Rio de Janeiro, atende crianças da classe média e possui todos os segmentos da educação básica. A educação infantil contempla crianças de um a cinco anos, tendo em média duas turmas de cada ano com aproximadamente quinze crianças em cada turma. Na escola, com um pouco mais de cem anos de atuação na cidade, o segmento da educação infantil surgiu anos depois de sua fundação, devido o alto interesse dos pais em proporcionar aos seus filhos uma educação escolar desde cedo, considerando a importância de a criança estar na escola aprendendo e a necessidade dos pais trabalharem.

O espaço físico da instituição é amplo, sendo composto por quatro pátios, uma quadra, um parquinho com areia e um amplo prédio cheio de janelas que percorre praticamente todo o terreno da escola. As salas de aula da educação infantil, como são reconhecidas neste ambiente, são próximas as salas do ensino fundamental. Porém as altas janelas das salas do ensino fundamental impossibilitam as crianças menores de visualizarem o interior deste espaço, ocorrendo raras visitas das crianças a outras salas sem ser do próprio segmento. Neste espaço existe também uma cozinha, dois refeitórios (um para a educação infantil e outro para os outros segmentos), banheiros com estrutura diferente para as crianças pequenas (não sendo na própria sala), biblioteca e sala de informática utilizada por todos os segmentos, enfermaria, secretaria e sala da direção. Todas as crianças do colégio podem transitar pelos espaços, porém as crianças da educação infantil e do ensino fundamental 1 sempre estão acompanhadas dos docentes, visto que o inspetor do colégio atua com os alunos do ensino fundamental 2 e ensino médio.

Os documentos fornecidos pela escola a mim, estagiária, foram apenas os conteúdos definidos para cada ano e a disponibilidade do caderno de planejamento da professora para consultar o desenvolvimento das atividades diariamente. Quando questioneei a instituição sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP, me disseram que estava em construção, não estando disponível para consulta.

Considero que uma Proposta Pedagógica deve ser construída e reconstruída com todos os sujeitos que a compõe, envolvendo as famílias, as crianças, os docentes e os funcionários diversos da instituição, pois estes também são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. É de extrema importância que a família que participa desta escola esteja consciente dos valores e dos objetivos da instituição. A construção

do conhecimento deve acontecer de maneira significativa, reflexiva e crítica, questionando os saberes envolvidos, não sendo oculta aos próprios educadores.

Assim os documentos que tive acesso serão entrelaçados as análises realizadas na instituição, questionando e refletindo sobre a prática neste lugar nos próximos capítulos.

Capítulo 2 - O que encontramos em campo

O segundo capítulo é dedicado a análise do que permeia o campo de pesquisa da instituição, sendo um colégio privado na cidade do Rio de Janeiro. A vivência neste campo é uma experiência como estágio docente. A atuação como estagiária ocorreu por um ano, porém o tempo em que me dediquei aos registros que serão considerados neste trabalho foram selecionados por um período de um mês.

A escolha desta instituição, a qual sua identidade será preservada, ocorreu a partir da possibilidade de realizar um estágio quando ainda estava na graduação, no qual era possível entrelaçar a teoria acadêmica com as práticas escolares.

Para compreendermos o cotidiano desta escola, partiremos da análise concepção de cotidiano, diferenciando-o de rotina. Para esta apreciação refletiremos a partir das idéias de Barbosa (2006), a qual define cotidiano como “refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há possibilidade de encontrar o inesperado [...] (BARBOSA, 2006, p. 37).”

Assim, percebemos que a autora traz contribuições para a discussão do termo “cotidiano”, sendo reconhecido como o momento em que a vida acontece, envolvendo as ações da prática e suas culminâncias. As rotinas trazem outro significado “podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade (BARBOSA, 2006, p. 37).” Sendo, portanto, o ato que organiza as ações planejadas para que ocorra o cotidiano.

A educação infantil funciona em horário integral e parcial. Sendo que não há turmas separadas por turnos. A observação ocorreu no horário da tarde. As crianças chegam ao colégio e são encaminhadas pelos inspetores para as salas. Neste espaço são aguardadas pelas professoras e outras crianças do horário integral, que chegam antes de nove horas. As crianças do maternal do horário integral dormem após o almoço, dos outros anos brincam pela sala explorando papéis para realização de desenhos, brinquedos e livros do próprio ambiente para aguardarem o início do horário da tarde. Quando a professora regente e a estagiária do turno da tarde chegam, as crianças arrumam de forma independente os brinquedos, os livros, os materiais que utilizaram neste momento na sala, porém são incentivadas pela professora do integral. A equipe

docente é alterada de acordo com o turno, sendo professores e estagiários diferentes no período do integral e da tarde. As atividades propostas em cada turno são distintas, não havendo relação com os temas abordados no outro horário. A formação da roda ocorria de maneira mais independente ao longo do ano, pois no início os docentes abordavam diversas estratégias para sua constituição até as crianças compreenderem a rotina construída. Ao finalizarem a arrumação da roda, algumas crianças procuram as professoras para conversar, cumprimentar e contar novidades. No momento da roda a professora realiza a chamada mostrando todos os nomes, o calendário, traz desafios envolvendo temas da área de matemática e de linguagem e questões sobre o tema dos projetos em que a turma se dedica. Após uma conversa dirigida com o grupo, a professora propõe atividades de matemática, linguagem, artes ou natureza e sociedade, separando-os por equipes menores. As atividades são compartilhadas na roda e realizadas nas mesas. Ao longo do dia as crianças participam das “aulas extras”, como a instituição nomeia, que ocorrem uma vez por semana, sendo aula de inglês, música, laboratório, informática e educação física. Estas aulas são ministradas por outros docentes, momentos em que as crianças não são acompanhadas pela professora regente e sim pelo professor de aula extra e estagiária.

A rotina da educação infantil também inclui a exploração dos outros locais da escola, envolvendo biblioteca, quadra, pátios e parquinho, os quais têm os horários pré-determinados pela coordenação pedagógica visando à disponibilidade dos espaços para todas as crianças do colégio. A hora da saída ocorre na mesma sala do horário de entrada, onde os responsáveis são encaminhados todos os dias, porém não entram no local com frequência.

Noto que no ambiente pesquisado a rotina é segmentada, tendo como argumento a necessidade da divisão dos espaços para que todas as crianças possam explorar os locais. Assim, observamos uma rotina que pode alienar, nem sempre respeitando o tempo do outro e refletindo sobre a sua prática. Os momentos de brincadeira, de desenho livre, de manuseio de livros, entre outros são interrompidos dando prioridade ao tempo cronológico e não ao tempo de integração e de construção de conhecimento das crianças. A rotina, como uma grade de atividades inalterável, não se constitui como estruturante, mas tende a ser um impeditivo ou dificultadora de um cotidiano que instiga e respeita as singularidades.

A partir das observações realizadas como estagiária, pude analisar a relação hierárquica da instituição, pois esta coloca o professor como um “detentor do saber” na relação com o aluno. Como podemos verificar no momento da escolha dos temas do projeto, onde os docentes escolhem o que será trabalhado naquele ano para todas as idades.

Vários currículos para educação infantil, marcadamente em fins dos anos 80, início dos anos 90, trazem consigo essa marca de planejamento que, podemos dizer, se relaciona claramente a defesa da pré-escola como espaço pedagógico e, portanto, lugar de conhecimento. [...] Socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade: essa era uma meta da pré-escola que estava sendo viabilizada por meio de uma proposta que incorporava no seu planejamento cotidiano o estudo de conteúdos pertencentes às diversas áreas do conhecimento. Foi um tempo em que defender o conhecimento explícito por meio de noções e conteúdos determinados significava romper com as práticas assistencialistas, de guarda e de cuidado. Em certa medida, a instituição de educação infantil virou escola, os educadores, professores e as crianças, alunos (OSTETTO, 2012, p. 187 e 188).

Desta maneira percebemos como a educação infantil adquiriu uma nova concepção na sociedade, transformando-se de um lugar de assistencialismo para espaço pedagógico, onde os conhecimentos passam a ser metas determinados por conteúdos.

No cotidiano da educação infantil desta instituição observei como a interação das crianças e dos adultos ocorriam. As crianças eram nomeadas frequentemente como alunos e os adultos como professores, sendo chamadas de “tia” pelos alunos. Este reconhecimento dos sujeitos escolares nos revela as concepções deste espaço, sendo identificada como uma escola, na qual valoriza as propostas conteudistas, visto que descrevem quais são os conteúdos a serem desenvolvidos em tal ano.

Especialmente significativo no trabalho institucional é o papel da escola e o trabalho pedagógico que “inventou o aluno” [...] e “institucionalizou a infância” [...]. Mas as instituições são também preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa seja de modo intersticial, isto é, seja através de um protagonismo infantil (com ação influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta – no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional), e se exprime a “ordem social das crianças”. (Sarmiento, 2006, s.p. apud MOTTA)

O espaço que as crianças passam a maior parte do tempo no ambiente nomeado “sala de aula”. Reforçando assim a ideia do espaço da educação infantil ser considerado

como escola, onde ocorrem práticas pedagógicas próximas as práticas de outros segmentos, realizando atividades xerocadas propostas diariamente pela docente, principalmente em atividades de linguagem e de matemática.

Parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração. Toma-se o tema como uma fôrma, dentro da qual um ou outro ingrediente pode ser trocado, mas o produto vai sair do mesmo jeitinho... sob o controle do formador... (OSTETTO, 2012, p. 187).

Verifica-se que mesmo a proposta pedagógica acontecer através de projetos, os quais são decididos pela equipe pedagógica, a valorização conteudista do conhecimento é privilegiada, distanciando os saberes das crianças dos temas abordados, como podemos observar o diálogo da coordenadora pedagógica com a professora recentemente contratada pela instituição.

Coordenadora: Trabalhamos aqui com os projetos que são pré-determinados por toda a equipe docente. Inserimos os conteúdos de maneira contextualizada, como, por exemplo, a apresentação das vogais sendo ligadas ao tema trabalhado, não sendo apenas uma atividade a ser cumprida sem relação com as pesquisas (CADERNO DE CAMPO, 2011).

Com isso percebemos que os conteúdos traçados independem do tema do projeto. Afirmam ter uma prática contextualizada, onde ao mesmo tempo certos conteúdos prevalecem. O papel de interferência e participação em tal pesquisa sugerida pela própria instituição é limitada, a qual garante a permanência de um “espaço pedagógico” em que o conteúdo está presente.

Segundo Hernandez (1998), dois fatores influenciaram nas mudanças da educação escolar e explicam porque os projetos voltam a ser objetos de interesse. [...] Esta visão aponta para um entendimento de Projetos como forma de aprender criticamente, o que leva a dar significado a informação, analisá-la, planejar as ações e resolver problemas (MENEZES, CRUZ, 2007, p. 117.)

A partir desta análise sobre a concepção de Projeto de trabalho de Hernandez (1998 Apud MENEZES 2007), notamos a importância dos questionamentos gerados sobre determinado assunto. A desvalorização do conhecimento da criança observado na decisão da equipe pedagógica ao determinar o tema que será explorado, estabelece limites para as informações, problemas, curiosidades, interesses, entre outros.

Após determinarem os temas que deveriam ser abordados com cada série, as docentes realizavam um fio condutor sobre o desenvolvimento do projeto. Porém, este documento era compreendido como um material de possível alteração, observando o interesse das crianças a partir do assunto proposto.

Os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas (PORTES, 2005, p. 8).

Assim é possível analisar que a instituição como um todo compreendia a importância de abordar como trabalho o projeto. Quando a professora regente compartilhava comigo o fio condutor inicial e as contribuições das crianças, refazíamos ou abordávamos os conteúdos de outra maneira, objetivando manter o interesse dos sujeitos. Porém, como já citado, neste fio condutor sempre estavam presentes alguns tipos de conteúdos determinados pela instituição.

O papel da educação infantil é de enorme responsabilidade, pois acreditamos que a escola pode transformar o sujeito, a reflexão destes sobre sua realidade, as relações que estabelece no meio em que vive e com as pessoas que os cercam, entre outras. A rotina e o método de trabalho contribuem para a “construção de subjetividade de todos que estão submetidos a ela” (PORTES, 2005, p. 6).

Capítulo 3 – O planejamento e as práticas: as orientações da escola, os tempos, espaços e sujeitos.

Ao chegar à instituição, solicitei a coordenadora e a professora o Projeto Político Pedagógico – PPP. Porém as mesmas me informaram que tal projeto estava em construção, segundo a direção. Durante todo o período que estive na instituição nunca tive acesso a esse documento. As orientações que recebi e observei eram orais e o segmento da educação infantil possuía uma listagem de conteúdos estruturada por faixas etárias.

Como estagiária observava diariamente o caderno de planejamento da professora regente, analisando o que a mesma registrava para o planejamento da próxima semana, as mudanças que tinham ocorrido no planejamento do dia, as contribuições orais das crianças aos temas dos projetos, registros da professora sobre cada criança (geralmente semanais), desenvolvimento do projeto e informações administrativas, como cronogramas, circulares, entre outras.

A professora solicitava a mim contribuições que pudesse dar para o planejamento da semana seguinte, com sugestões de atividades, brincadeiras e observações sobre as crianças.

Como dito acima, a análise desta prática foi realizada no turno da tarde com um grupo específico. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI,

[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (2010, p.19).

Refletindo sobre espaço, tempo e materiais, retorno a divisão de ambientes que a escola propõe para garantir o acesso de todos os alunos a todos os espaços. O tempo cronológico é diferente do tempo das crianças. No desenvolvimento de uma brincadeira, permeada por regras e por aprendizagens, é complexa a função do professor em interromper tal ação devido a uma necessidade de espaços. Conforme foi observado em diversas situações de brincadeiras livres e dirigidas a professora sempre indicava para as crianças quando o tempo cronológico daquele espaço estava se esgotando. As crianças

muitas vezes se queixavam dizendo que gostariam de brincar mais, mas a professora relatava sobre a importância de compartilhar os espaços com os amigos.

A interação com outros grupos ocorria uma ou duas vezes por semana, independente da faixa etária era possível, às vezes, as brincadeiras com crianças de diferentes idades. Nestas interações as professoras brincavam com as crianças ou observavam as brincadeiras, compreendendo as singularidades dos grupos.

Compreender as singularidades individuais e coletivas não significa construir uma listagem de conteúdos que deverão ser abordadas por faixa etária. A singularidade exige uma compreensão das concepções que orientam a prática pedagógica, como o que a instituição e seus sujeitos entendem por espaços, tempo, material, interações, criança, educação infantil, integração, experiências, relações sociais, brincadeiras, entre outras.

Os sujeitos que estavam presentes neste grupo observado tinham entre três a cinco anos. Eram crianças que demonstravam adorar dialogar contando sobre as vivências extra-escolares e contribuindo para os questionamentos gerados pelo projeto. Os registros das falas das crianças no caderno da professora que ocorriam nas rodas de conversa sinalizam qual a concepção de criança a professora tinha. Ela demonstrava reconhecer as crianças como sujeitos produtores de cultura, as quais traziam o seu conhecimento para aquele espaço extrapolando o ambiente escolar. A escuta docente potencializava e incentivava a oralidade das crianças, valorizando as contribuições trazidas. Para não desmotivar as crianças na roda enquanto escrevia, pedia a mim (estagiária) para registrar em seu caderno em uma mesa distante.

[...] ao planejar o professor exercita sua capacidade de escuta e mais, sua capacidade de transformar esta percepção em ação. [...] Ao pensar sobre a criança com a qual trabalha, o educador conseqüentemente pensa sobre que conteúdos e atividade propor. Assim o planejamento faz sentido como um instrumento de sua prática e não como instrumento burocrático, uma espécie de prestação de contas antecipada seja ao diretor e/ou ao coordenador pedagógico (PICANÇO, 2009, p. 242)

Ao registrar as contribuições das crianças, a professora revia constantemente o planejamento. As atividades listadas como conteúdo obrigatório eram mantidas, porém as atividades de desenvolvimento do projeto, muitas vezes, ganhavam outra dimensão ou na conversa na roda de diálogo ou nas propostas de atividades. Assim, o projeto era preenchido e enriquecido com as contribuições dos protagonistas, as crianças.

Percebo que existe uma obrigatoriedade a ser seguida pela instituição como uma garantia de qualidade e de segurança que determinado ensino está ocorrendo. Porém esta professora que trabalhei demonstrava muitas vezes como as concepções que tinha ressignificavam à prática pedagógica com aquele grupo. É possível notar também como a direção e coordenação acreditavam em certa autonomia do professor ao longo do projeto. Desde que os “princípios básicos” fossem mantidos, sendo os conteúdos e o tema do projeto, era aceitável a participação das crianças. Notava que essa aceitação era exposta, mas não era um ato que a instituição valorizava. A valorização do conhecimento docente permanecia, mantendo a idéia tradicional de transmissão de conhecimento do professor para a criança. A contribuição da criança era vista como um dos elementos presentes, mas não sendo um ato de transformação na construção do conhecimento do grupo.

Segundo Corsino (2006), planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados. O que implica dar espaço para as diferentes falas e expressões da criança e, conseqüentemente para o imprevisível.

O planejamento é feito semanalmente, junto com as atividades que devem ser xerocadas e com a lista de material que será utilizado em todas as atividades. Neste planejamento tem as brincadeiras dirigidas que serão propostas, os momentos de brincadeiras livres, os espaços que as atividades acontecerão, quais serão as atividades de linguagem, de matemática e de artes, os assuntos para as rodas de conversa sobre o projeto, as atividades específicas para algumas datas comemorativas que o colégio festeja (não há datas comemorativas religiosas, pois o colégio é laico), a hora que ocorrerá contação de histórias, o horário das aulas extras e do lanche.

Noto que a docente está atenta a certas características que Corsino (2006) destaca para a construção do planejamento, sendo o inacabamento, a participação, a previsibilidade e a imprevisibilidade e a continuidade e o encadeamento. Estas dimensões demonstram a escuta que a professora tem com as crianças.

Escutar é dar a si próprio e aos outros um tempo para ouvir. [...] por trás de cada ato de escuta, restam a criatividade e a interpretação de ambas as partes. Desse modo, escutar é dar valor ao outro [...] Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado. É claro que o aprendizado é algo individual, mas também sabemos que é possível elevá-lo a um patamar mais alto quando existe a possibilidade de agir e refletir sobre o mesmo (RINALDI, 2000, p. 209)

No ato da escuta existe mais de um sujeito, o que fala para ser escutado por alguém. Esta escuta quando ocorre de maneira atenta abre a possibilidade para criação de significado do conhecimento do outro. Uma escuta reflexiva é um ato de valorização da fala do outro, reconhecendo-o como sujeito protagonista no processo de aprendizagem.

A professora estava sentada na roda com as crianças e eu estava na mesa anotando os diálogos que permeavam aquele momento. O tema do projeto era “Nossa cidade, nossa casa” e a docente naquele dia estava conversando sobre os lugares que as crianças costumavam frequentar na cidade em que vivem. Maria: - Professora, eu já fui na praia de Copacabana com a minha avó e com o meu pai. A professora responde: É mesmo Maria?! O que você fez nessa praia? Maria: - Eu fiz um jacaré grandão na areia, surfei em ondas gigantes com o meu pai, mas achamos lixo no meio da água. Alice intervém: - Eu já tirei lixo da água com a minha mãe. Era nojento! Todos riem quando a Alice balança a mão frente ao nariz. Luíz: - A minha mãe não deixa jogar lixo na praia... E o diálogo continuou. A professora retomou, em seguida, para o assunto dos lugares que frequentavam na cidade e na outra semana questionou sobre a presença do lixo na cidade, envolvendo os cuidados com o ambiente em que vivem, com a natureza, a reciclagem do lixo, entre outros debates (CADERNO DE CAMPO, 2011).

Percebemos que na roda de diálogo vários conhecimentos foram trazidos, como a brincadeira em outro espaço fora da escola, à presença das ondas no mar e a poluição presente na cidade. A conversa caminhou na problematização sobre o lixo que aparece nos lugares em que vivem.

O registro que fiz também foi utilizado pela professora ao fazer o planejamento da próxima semana, pois essa reviu todo o diálogo ocorrido na roda, lembrando detalhes dos conhecimentos e interesses trazidos pelas crianças.

A possibilidade de ler e de consultar os registros permite ao professor acompanhar os processos individuais e coletivos, dá elementos para ele se situar em relação ao que se previu para a turma e para avaliar o que foi desenvolvido, promover reorientações, re-planejar, buscar novos procedimentos e estratégias para alcançar um objetivo (CORSINO, 2006, p. 33).

Analisando o planejamento, percebi que a professora privilegiava a narrativa das crianças, mas também os conteúdos exigidos. Tal tentativa de equilíbrio parecia uma perda de saberes, desvalorizando uma parte dos conhecimentos. A escuta que ouvia tão atenta era ao mesmo momento seletiva ou adaptável as necessidades exigidas.

Em uma conversa direcionada na roda de diálogo a professora questionou as crianças onde moravam. Algumas crianças responderam Rio de Janeiro, outras Brasil, outras na Terra ou também nomes de diversos bairros. Luíz: Eu moro no Brasil, mas meu pai trabalha em São Paulo. Maria: Da minha casa eu vejo a praia, moro em Copacabana. A professora foi direcionando a conversa para os pontos turísticos presentes em nossa cidade, porém as crianças a interrompiam. A professora questionou como era a calçada da praia de Copacabana e, em seguida, mostrou cartões postais sobre a cidade, onde tinha o calçadão da praia de Copacabana, o Cristo Redentor, o pão de açúcar, entre outros. As crianças falavam: - Eu fui no Cristo com a minha avó. Comentando ao observarem as imagens. A professora pedia para levantarem o dedo para falarem, pois era importante os amigos ouvirem. Após este momento, a professora pediu às crianças que levassem fotos delas nos pontos turísticos da nossa cidade. (CADERNO DE CAMPO, 2011).

Segundo Portes (2005), devemos ter em mente que a educação não se esgota só na aprendizagem cognitiva e instrumental, mas envolve as aprendizagens sociais tão necessárias quanto às primeiras.

A preocupação da instituição e da professora com os conteúdos listados era clara, buscava cumprir através de diversas atividades a solidificação de tais conhecimentos. Porém nota-se que a professora tenta dar visibilidade as vozes infantis que geralmente são minimizadas ao encontrem os temas definidos e priorizadas atividades distantes das suas falas.

O projeto estava acontecendo e chegou o mês de maio, mês o qual as crianças produziam diversos trabalhos para exporem no dia de homenagem. Quando a professora perguntou as crianças o que era ser mãe, surgiram diversas respostas, inclusive os locais que as crianças gostavam de ir com as mães. A professora compartilhou com as crianças que era necessário fazerem um trabalho coletivo para as mães e questionou o que eles desejavam. Maria: - A minha mãe adora pegar sol. Luiz: A minha mãe pega sol e faz castelo comigo na praia. Alfredo: Eu também faço castelo na praia com a minha mãe e com o meu pai. A professora sugere a construção de uma praia em que as crianças façam as mães e elas neste local se divertindo. A praia ficou bem grande e as crianças desenharam e pintaram no papel 40 kg ofertado (CADERNO DE CAMPO, 2011).

Compreendendo que a formação do leitor não se dá apenas no ambiente escolar, a valorização das múltiplas linguagens que envolvem a criança deve ser reconhecida como conhecimento que possui, incentivando e contribuindo para sua ampliação. Questionava-me constantemente sobre a presença da leitura na rotina das crianças, a qual ocorria diariamente, compreendendo que “Enquanto sujeito de cultura e na cultura,

a criança apropria-se da linguagem a partir do seu lugar social, como sujeito definido pela condição infantil” (p. 112, GOUVEA, 2007).

A leitura diária ocorria geralmente no final da tarde. A professora selecionava previamente dois livros que tinham na biblioteca da escola e realizava uma votação com as crianças para decidirem qual história seria lida naquele dia. Muitas vezes o livro que não recebia a maioria dos votos causava “chateações” nas crianças que desejavam aquela leitura. A professora então combinava que aquele seria lido no dia seguinte. O momento da história era aguardado pelas crianças que logo depois do lanche questionavam a professora e a mim quais seriam as opções de livros naquele dia. A professora cantava a música “E agora minha gente uma história eu vou contar, uma história bem bonita. Será que todo mundo vai gostar?” Nessa mesma hora as crianças se aproximavam, sentavam perto do livro e olhavam atentas para a história que começava (CADERNO DE CAMPO, 2011).

Com o reconhecimento de que todos os seres humanos possuem cultura, a criança se forma leitora para além do ambiente escolar, estando imersa em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita está presente em todos os lugares, favorecendo assim a sua observação da função social da escrita.

Analisando o campo de formação do leitor infantil, partilhamos conhecimentos, expectativas e reflexões sobre nossa atuação como docente.

Além da leitura diária, na sala existia uma cesta com diversos livros. Essa cesta ficava no chão, onde as crianças tinham fácil acesso. Porém os momentos em que eram permitidos a ler os livros eram autorizados previamente pelas professoras. Muitas vezes a exploração da cesta ocorria ao esperarem por outra atividade com outro professor. As crianças folheavam os livros, chamavam os amigos para ouvirem as histórias que contavam ou pediam para a professora ler para eles. A professora participava neste momento, ou lendo um livro sozinha ou para as crianças que solicitavam (CADERNO DE CAMPO, 2011).

O trabalho como professora não se limita ao discente, inclui os sujeitos que a cercam, tanto nos incentivos diários as leituras, como nas “cobranças” de objetivos. Conversas são constantes com as famílias, esclarecendo e tornando-as cientes da relevância das possibilidades colocadas as crianças para propiciar a construção de um conhecimento significativo ao ler um livro.

Na reunião do início do ano da coordenação, professores e pais são informados que uma vez por semana as crianças levarão um livro para lerem com a família. A professora, nessa reunião, esclareceu que era de extrema importância a participação dos responsáveis neste momento, não considerando apenas como uma obrigação de tarefas para o colégio. O momento da leitura é um momento de troca, de incentivar o prazer pela leitura e de permitir a exploração da

imaginação ao descobrir uma história. [...] No dia da semana escolhido para o envio dos livros, as crianças escolhiam os livros que levariam para casa com os amigos, mostrando para todos a obra selecionada (CADERNO DE CAMPO, 2011).

A alfabetização não se dá como um processo mecânico que ocorrerá em alguns dias dependendo apenas de algumas aulas a mais. A alfabetização ocorre entrelaçada ao letramento, onde a criança compreende a função social da escrita e se desenvolve com o seu uso significativo.

[...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

A leitura de histórias diariamente possibilita uma ampliação do letramento da criança, despertando o prazer pelo mundo da escrita e da leitura. Conforme este é incentivado pela família e pela escola, o processo de alfabetização ocorre com mais segurança e satisfação infantil.

Em uma narração da história, Maria comentava as ilustrações relacionando-as com o que era lido. Ao terminar, Luiz falou que não tinha gostado do livro, esperava que a história tivesse desenhos mais coloridos. Alfredo disse que o desenhista não desenhava bem, mas que a história era engraçada. Em seguida, a professora problematizou as questões que a história trouxe, questionando-os o que fariam no lugar do personagem principal (CADERNO DE CAMPO, 2011).

Acredito que o livro é uma possibilidade que pode contribuir para a criança pôr em prática uma leitura que estimulando o hábito de ler, desperta também o prazer em explorar um livro.

Observei que a leitura de histórias palnejadas diariamente envolvia as crianças e criava certa espera por aquele momento. O olhar atento aos livros apresentados, observando os detalhes das ilustrações e o desejo em descobrir mais sobre a história narrada era demonstrado todos os dias. A leitura era considerada primordial pela professora, não dispensando na rotina. Além de livros, a docente oferecia parlendas,

cantigas, travas-línguas e outros gêneros textuais a fim de fomentar o interesse das crianças pela leitura.

Compreendendo que a criança pequena tem como primeiro contato o texto oral, nesse sentido, ler histórias estabelece um vínculo com o imaginário, e faz possível a vivência com as emoções: medo, raiva, alívio, força entre outros possibilitando o confronto com seus anseios e a tomada de decisões.

Ao iniciar a leitura as crianças estão cientes que geralmente ao final terão uma tarefa de registro sobre o que foi lido. Tal tarefa nos indaga o seu objetivo, seria de garantir a leitura do livro ou proporcionar um questionamento posterior? A obrigatoriedade da tarefa proposta retira o prazer de realizar a leitura?

A escrita não é somente um conjunto complexo de técnicas que devem ser impostas à criança, mas um sistema particular de signos e símbolos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança (p.165, VIGOTSKI, apud CORSINO, 2013)

Se há necessidade de um registro posterior requerido pela instituição de ensino, acreditamos que poderia ser proposto um registro em que a criança se coloca como sujeito produtor de cultura, expressando a sua opinião ou transformando o que leu de acordo com os sentimentos que produziu ao longo da leitura.

Com os relatos citados neste capítulo, percebo que a prática da professora que acompanhava era orientada e avaliada pela instituição com o cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos. Porém a docente criava oportunidades em que as crianças pudessem se expressar e, às vezes, opinar garantindo assim algum tipo de participação e escuta aos conhecimentos colocados.

Conclusão – A criança no planejamento através do olhar sensível do docente: seu lugar, seu papel, sua visibilidade

Refletir sobre o que a escola pode contribuir para a formação da sensibilidade, nos cabe avaliar sobre qual planejamento está sendo realizado, sendo este possibilitador, incentivando e criando oportunidades para se expressarem ou um planejamento executor de tarefas, cumpridor de conteúdos pré-determinados pela própria instituição.

Segundo Dias,

O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. [...] O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível e todos nós. (DIAS, 1999, p.179 e 180)

Nesta perspectiva sobre primeiramente sensibilizar o olhar do educador que está na educação infantil, percebo que na minha prática senti a necessidade de me sensibilizar no momento em que busquei aprofundar os estudos neste segmento. O meu olhar sensível passa por desafios diários, ao olhar o caminho de casa para a escola, ao olhar a própria casa, ao olhar o outro e ao olhar as crianças que desafiam e contribuem cada dia mais para um olhar cuidadoso e valorizador das interações e dos conhecimentos expostos e descobertos.

Com o desejo de ter um olhar sensível, entendo que os debates entre os educadores contribuem para o exercício de uma prática instigadora e possibilitadora da descoberta de vários “belos”, como nas aulas da pós graduação.

Quanto mais conhecemos, mais somos capazes de compreender, aumentamos cada vez mais as teias de entendimento e as possibilidades de interlocução. O conhecimento é sempre provisório. Somos capazes de ir além, sempre buscando novos conhecimentos, estabelecendo novas relações com o que nos cerca (DIAS, 1999, p. 186 e 187).

Assim, acredito que o conhecimento nunca está completo, temos sempre o desafio de nos aprofundar a fim de ter uma prática com mais qualidade. Um professor pesquisador abre possibilidades para a construção de diversas aprendizagens, o qual sensibiliza o seu olhar a cada interação, a cada expressão, a cada criação.

Ao trabalhar com crianças na educação infantil é primordial considerarmos os seus interesses sobre o mundo. No momento da brincadeira, da exploração dos ambientes da escola, ou até mesmo de espaços extra escolares, podemos observar o que as instigam e como é possível ampliar estes conhecimentos, abordando-os de maneira questionadora, que a faça refletir criticamente sobre este na sociedade a qual está inserida.

Segundo Paulo Freire, educação é conhecer, é ler o mundo para poder transformá-lo. Com uma construção significativa, as crianças podem transformar a sua realidade de maneira consciente, reconhecendo-se como sujeito produtor de cultura.

Questiono-me constantemente sobre onde está a criança e o olhar sensível do educador neste tipo de planejamento. O meu olhar sensível antes estava se sentindo só, sem voz e sem escuta.

A escola com objetivo de tornar a realidade vivenciada pelas crianças como ponto de partida para a construção do conhecimento, tem incorporado ao currículo da educação infantil conteúdos sobre o indivíduo, a casa, o bairro, a cidade, etc., voltando seu interesse para o conhecimento social. A proposta de sensibilização estética, mais do que novos conteúdos a serem abordados, traz para a educação infantil um novo olhar – um olhar sensível, capaz de revelar as múltiplas facetas da realidade que apresenta (DIAS, 1999, p. 190).

Sendo o conhecimento das crianças o ponto de partida e com tal realidade da instituição, refleti sobre como era possível garantir a mínima escuta nessa prática. O compartilhamento das idéias dos outros educadores era mínimo, porém nós, educadoras, que estávamos com tal grupo de criança poderíamos valorizar as expressões das crianças. Como estagiária e parceira diária da professora naquela turma, entre o período de execução das atividades solicitadas, observávamos e sensibilizávamos o nosso olhar com os olhares das crianças, questionando quais materiais utilizaríamos em tal proposta, problematizávamos tal trabalho e abríamos para debate as opiniões das crianças sobre o processo que passavam e sobre o produto final. Como tarefa final desejada pela instituição, valorizávamos então o resultado e tentávamos ouvi-los durante o processo de construção de tal atividade. Esse processo era um exercício diário, o qual nem sempre conseguíamos cumprir como desejávamos.

Acredito que muitas vezes não alcançamos uma qualidade de experiência, porém enquanto instituição privada não aberta a debates buscamos refletir e agir dentro das possibilidades que nos permitem.

Em uma reunião com a equipe docente a coordenação propôs uma revisão dos conteúdos listados. A professora com quem eu trabalhei citou a dificuldade que seria de rever em um único dia todos os objetivos listados para a educação infantil. Questionou então se seria possível a instituição promover encontros mensais para debater os conteúdos listados de maneira fundamentada. A coordenação colocou que tais encontros gerariam gastos extras, tendo necessidade de remunerar os docentes após o horário, tornando assim inviável reuniões fora do período de aula (CADERNO DE CAMPO, 2011).

A busca pelo olhar sensível é infinita como a busca pelo conhecimento. Cabe a nós educadores nos instigar por mais olhares, a fim de alcançar uma prática de escuta para planejarmos experiências significativas para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Maria C. S. **A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade.** *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CORSINO, Patrícia. **O planejamento da prática pedagógica.** In: BRASIL. Letra viva: práticas de leitura e escrita. Salto para o Futuro. Boletim 9. Brasília: MEC/SEED, 2006. p. 29-37. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14496179/letra-viva-praticas-de-leitura-e-escrita-tv-brasil>

CORSINO. Patrícia. **Infância e Linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós:** questões para a Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda, CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil:** Formação e Responsabilidade. São Paulo: Papirus, 2013.

DIAS, Karina Sperle. **Formação Estética: Em busca do olhar sensível.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda e GUIMARÃES, Daniela (Orgs.) **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **A criança e a linguagem:** entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida (org.) **Literatura: saberes em movimento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia. **Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin.** In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

MENEZES, Irani R.; CRUZ, Antonio R. S. **Método de projeto X projeto de trabalho: entre novas e velhas idéias.** Feira de Santana, BA: Sitientibus, Feira de Santana, 2007.

MOTTA, Flávia M. N. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.**

OSTETTO, Luciana. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, Luciana (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PICANÇO, Monica B. M. **Planejamento: uma forma de aprimorar o nosso olhar.** In: “O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – dialogando com lógicas infantis. LOPES, Jader J. M. MELLO, Marisol B. (org.). Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

PORTES, Kátia A. C. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** *Revista Virtus*. 2ª edição especial – Anais do III Simpósio de Formação de Professores de Juiz de Fora - UFJF, 2º semestre de 2005.

RINALDI, Carla. **Criatividade como qualidade de pensamento.** In: Diálogos com Reggio Emília: Escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2004 nº 25.