
**O QUE FAZER COM O QUE EMERGE DAS CRIANÇAS?
PLANEJANDO COM AS CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i3.36389>

Mariângela Costa Schneider*
Luciane Abreu**
Jacqueline Silva da Silva***
Silvana Neumann Martins****

* Centro Universitário Univates – UNIVATES. mariangelac@universo.univates.br

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. luabreu.educar@yahoo.com.br

*** Centro Universitário Univates – UNIVATES. jacqueh@univates.br

**** Centro Universitário Univates – UNIVATES. smartins@univates.br

Resumo

O presente artigo aborda a relação entre o que emerge das crianças e o planejamento de uma professora de 1º ano do ensino fundamental. Este estudo é parte de uma pesquisa intitulada *Mestrados para a formação de docentes: um locus de (re)construção e de aprendizagem*, desenvolvida em uma instituição de ensino superior com sede em Lajeado, RS, Brasil. A pesquisa teve o objetivo de investigar, a partir do trabalho de uma professora do 1º ano do ensino fundamental, diferentes formas de ensino e de organização do planejamento, levando em consideração o que emerge das crianças. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, aproximando-se de pressupostos da pesquisa-ação. Averiguou-se que a prática pedagógica da professora investigada proporciona um encontro da pedagogia da escuta com uma relação pedagógica de planejamento que busca promover uma ampliação de repertórios infantis, bem como a formação cultural das crianças desde seus primeiros contatos com o universo da escola.

Palavras-chave: planejamento emergente, ensino fundamental, escuta, protagonismo.

Abstract. What to do with what emerges from children? Planning with children from the First Year of Elementary Education. This article covers the relation of what emerges from children from the planning by a teacher from the 1st year of Elementary Education. This study is part of a research titled: *Masters for teacher training: a (re)construction and learning locus* that involves in a University Center, an institution established in Lajeado, RS, Brazil. The research intends to assess different ways of teaching and organizing pedagogical planning. This way, the teacher's pedagogical practice allows us to see when listening pedagogy meets a pedagogical relationship of planning that seeks to broaden and promote the expansion of the children's repertoires as well as the cultural formation of children since their first contact with the schooling universe.

Keywords: emerging planning, elementary education, listening, protagonism.

Introdução

Este artigo é decorrente da pesquisa intitulada “Mestrados para a formação de docentes: um *locus* de (re)construção e de aprendizagem”, que envolve o Mestrado

Profissional em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE) e o Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGEnsino), de uma instituição de Ensino Superior localizada em Lajeado, RS, Brasil. Tem como propósito investigar, a partir do trabalho de uma professora do 1º ano do ensino

fundamental, diferentes formas de ensino e de organização do planejamento, levando em consideração o que emerge das crianças.

O estudo que se apresenta nesta escrita aborda como os princípios da escuta e do planejamento – decorrentes dos estudos e práticas da proposta pedagógica das escolas infantis italianas –, quando utilizados em outros contextos educacionais, podem contribuir para a prática desenvolvida pelo professor junto aos alunos na sala de aula. O contexto em questão é uma turma de alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola da cidade de Lajeado, RS, Brasil.

A partir do entendimento de que cada criança traz consigo ideias, questões e curiosidades, a professora investigada, com o desejo de criar, de transcender e de ampliar o repertório das crianças, construiu um trabalho pedagógico marcado por histórias individuais, que se somam numa construção coletiva, com vínculo, partilha, desafios, dúvidas e alegrias.

Em sala de aula, estas personagens – crianças e professora – são protagonistas e autoras de suas aprendizagens. Aprendem lado a lado, umas com as outras, interligadas afetivamente e implicadas em construir uma trajetória coletiva à medida que cada uma tem inúmeras possibilidades de manifestação de seus saberes, conhecimentos e curiosidades.

O trabalho aqui apresentado está organizado da seguinte forma: após as considerações iniciais, apresentadas nesta seção, são expostas considerações teóricas acerca da pedagogia da escuta e sua importância para o planejamento pedagógico. Na sequência, são apontados os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento deste estudo, seguidos do tópico que trata de algumas situações do trabalho da professora investigada em que sobressaiu a escuta do que emerge das crianças. Após, são apresentados os instrumentos utilizados pela professora para promover a escuta sensível e como ela é levada em conta para a organização do planejamento da professora. Por fim, apresentamos um exemplo de projeto construído e elaborado a partir do que emergiu do interesse das crianças, favorecendo a formação cultural por meio da arte e da literatura.

Considerações sobre o princípio da escuta sensível

A escuta, um dos princípios da proposta pedagógica das escolas infantis italianas, é trazida nesta escrita como algo que possa ser o elo entre a criança e os adultos que a cercam, neste caso, especialmente, falamos dos adultos que exercem a função de professores. Nesse sentido, Rinaldi (2012, p. 82) traz a escuta para o debate, salientando que ela envolve os cinco sentidos: “Escuta, portanto, como metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para escutar e ser escutado; escuta não só como audição, mas com todos os sentidos: visão, tato, olfato, paladar, orientação”.

Uma ‘pedagogia da escuta’ – escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro edificado sobre a receptividade e a hospitalidade ao Outro – uma abertura para a diferença do Outro, para a vinda do Outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao Outro, tentando escutar o Outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o Outro como igual. As implicações para a educação são revolucionárias (Rinaldi, 2012, p. 82).

Essa maneira de escuta, que perpassa todos os sentidos, pressupõe um educador que não só pense na criança como alguém que ele respeita, como também que a desafie a pensar em suas mais variadas manifestações. Trata-se de um processo de escuta completo, porque nem sempre as crianças falam sobre os seus interesses e necessidades: muitas vezes elas os demonstram com expressões faciais, corporais, com sons ou até mesmo com o silêncio.

A escuta pautada nos cinco sentidos também é assinalada por Silva (2011), ao abordar o Planejamento no Enfoque Emergente. A autora salienta que o princípio da escuta é visto, nessa perspectiva, “como um processo permanente que alimenta a reflexão, o acolhimento e a abertura ao outro, condição indispensável ao diálogo e à troca” (Silva, 2011, p. 25).

Essa abertura ao outro, através dos cinco sentidos, possibilita a percepção das singularidades que o outro possui, beneficiando a troca entre eles, para que os processos de ensino e de aprendizagem se complementem, afinando-se na reciprocidade entre crianças e professores.

Colocar-se a par dos interesses e das necessidades das crianças e traçar um

planejamento a partir disso, exige do professor um envolvimento e uma grande atenção a fim de conseguir capturar quais são os reais interesses apresentados por elas. É importante salientar que a escuta, quando utilizada como uma estratégia pelo professor, possibilita a relação do que as crianças trazem com o que ele propõe. Nesse sentido, a escuta pode ser um caminho para tentar compreender o contexto educacional, sem fazer julgamentos a respeito dos interesses demonstrados pelas crianças. Essa abertura ao outro utiliza o fazer 'com', o falar *com*, numa linha horizontal de convívio em que o professor é como um interlocutor para as vozes das crianças. Nesse "falar 'com' e não 'para' elas", podemos referenciar Malaguzzi (1999), que salienta que o papel do adulto com as crianças não pode ser minimizado. Pelo contrário, é determinante no que diz respeito ao oferecimento de estruturas semânticas e sistemas de significados que permitem a comunicação das crianças. Ao mesmo tempo, destaca a participação das próprias crianças, afirmando que são capazes, de uma maneira autônoma, de extrair significado de suas experiências cotidianas, significados que não são estáticos, sendo sempre geradores de novos significados. O papel dos adultos, nesse caso, seria de:

Ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Devem tentar capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças (Malaguzzi, 1999, p. 91).

Unir os diálogos dentro de uma sala de aula passa a enriquecer o trabalho não só para as crianças, mas também para todos os envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem. Os professores, nesse caso, passam a ter grande importância para as crianças, pois, quando passam a ouvi-las, afirma Dahlberg (2003), mudam o seu relacionamento pedagógico.

Salientamos que as crianças têm voz própria, que deve ser ouvida com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões (Dahlberg, 2003). Ouvir com seriedade requer respeito pelas crianças, pelos seus processos e ainda por suas possíveis limitações. As crianças têm muito a contribuir e, nesse sentido, Dahlberg (2003, p. 181) corrobora dizendo que:

Isto é parte de um projeto ético mais amplo de estabelecer uma cultura em que as crianças sejam vistas como seres humanos em seus direitos próprios, como dignas de serem ouvidas, no qual não imponhamos o nosso próprio conhecimento e as nossas categorizações antes de as crianças terem colocado suas questões e formulado suas próprias hipóteses.

A visão da criança com direitos próprios, atrelada à escuta do professor sobre aquilo que ela traz no seu dia a dia, abre a possibilidade de acentuar a interação do professor com ela, promovendo assim o protagonismo infantil. Nesse sentido, uma vez que a criança se sente segura e acolhida, poderá estar mais à vontade para expor suas hipóteses e questões, abrindo espaço para a construção do seu próprio processo de aprendizagem, que vai sendo constituído no encontro e na relação, baseada na troca e na escuta, em que tanto o professor, quanto as crianças relacionam-se e são elos da construção. Assim, a forma como o professor escuta as crianças com as quais trabalha favorece a troca entre elas próprias, entre elas e o professor e entre elas e o ensino e a aprendizagem.

Caminhos metodológicos da investigação

Neste trabalho, consideramos a criança como um sujeito a ser respeitado em sua identidade infantil, que tem ideias prévias sobre o mundo que as rodeia, as quais indicarão as hipóteses e elaborações sobre o que pensam sobre o mundo. Para o desenvolvimento desse estudo foram observados vários momentos de diálogos entre as crianças e a professora, tendo foco em temáticas que, de uma maneira ou de outra, situavam as percepções, as ideias, ou questionamentos deste grupo de crianças.

Para escutá-las e capturar o que estavam trazendo com mais nitidez, observaram-se também as produções visuais realizadas pelas crianças e as situações de aprendizagens propostas em sala de aula. Destaca-se que tudo foi registrado em um diário de campo. Ainda, fizemos uso de filmagens e fotografias produzidas pela própria professora investigada, bem como de seu diário de campo. Os dados oriundos destes registros puderam ser analisados no contexto deste estudo.

Convém mencionar que a professora investigada integra a equipe de pesquisadores deste estudo, tem artigos publicados em uma revista de pedagogia e é protagônica no protagonismo infantil.

O trabalho foi desenvolvido no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada da cidade de Lajeado/RS. A turma de alunos investigada era composta por 20 crianças, sendo catorze meninas e seis meninos, entre seis e sete anos de idade. Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 86), “na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações, o que torna importante ver e ouvir”. As referidas autoras complementam que ver e ouvir é necessário para que se entenda e assimile a gestualidade, o diálogo e o agir.

Ao ter como objeto de investigação a escuta das vozes das crianças, não podemos, segundo Campos (2008), nos centrar totalmente na oralidade, nem na escrita somente. É imprescindível que se tomem outras formas de escuta para cruzar e ampliar os diálogos, com representações coletivas e/ou individuais, por meio de desenhos, de fotografias, dos gestos, do olhar, do movimento, do silêncio, etc. Assim, a escuta sensível por parte da professora, acompanhada de registros sistemáticos pelas pesquisadoras, aconteceu na maior parte dos

momentos em sala de aula, trazendo à investigação uma gama de possibilidades para responder ao que estava sendo investigado.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, buscando uma aproximação com a pesquisa-ação. Essa opção possibilitou entender os acontecimentos do contexto escolar tal como ele se apresenta, pois a imersão no contexto particular dos sujeitos envolvidos no estudo permitiu o entendimento de como as pessoas interagem em seu ambiente, neste caso, a sala de aula. Este tipo de pesquisa propõe constantemente a mediação e o cruzamento entre as reflexões teóricas e práticas, promovendo uma intrínseca relação do pesquisador e do grupo pesquisado, pois existe uma interação da pesquisa e uma coparticipação e produção de saberes em que pesquisador e crianças colaboram entre si para resolver problemas que surgem no interior das discussões do grupo.

Conforme Ibiapina (2008, p.55):

Os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na pesquisa em educação, motivar a colaboração envolve também a reflexividade conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e valores, trajetória em que os parceiros em momentos inter e intrasubjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente.

Diante do exposto, trabalhar com a pesquisa-ação nos permitiu um diálogo aproximado com a professora da turma e um envolvimento com o trabalho junto às crianças uma vez que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador assume responsabilidades e potencializa a convivência entre os sujeitos que o compõe, oferecendo desafios.

A escuta do professor sobre as manifestações da criança

A partir das observações e das análises dos seus registros, evidenciamos que a professora investigada trabalha com diferentes linguagens em sala de aula, com o intuito de entender como as crianças se expressam. Imagens, histórias, músicas, diálogos são trazidos para o contexto coletivo da sala de aula de modo a detectar os

conhecimentos prévios das crianças, seus interesses e seus modos de ver. Assim, foi possível perceber, também, como o olhar das crianças perpassa pelas questões da cultura, especialmente das imagens produzidas pela mídia, publicidade, literatura e cinema.

Segundo a professora investigada, é fundamental realizar um trabalho junto às crianças para conhecê-las, escutá-las, observá-las, olhá-las, vincular-se a elas e perceber como estão inseridas em sua cultura, que conhecimentos prévios têm, bem como fazê-las participar de suas aprendizagens e tornarem-se sujeitos coparticipes de suas construções. Essa perspectiva converge com o posicionamento de Barbier (1993, p. 212), que entende que “[...] a escuta se apoia na totalidade complexa das pessoas (os cinco sentidos). Trata-se de entrar numa relação com a totalidade do outro, considerando-o em sua existência dinâmica de afetividade em interação permanente”.

Podemos dizer que à medida que a pesquisa avançava, conseguíamos perceber as ideias das crianças mais nitidamente, o que se justifica pelo modo como a professora conduzia suas aulas junto às crianças. Ela escolhia, a cada dia, três crianças para observar de modo mais detalhado, mas não deixava de observar as falas do grupo de um modo geral. Assim, quando percebia alguma manifestação importante de outra criança, do grupo maior, registrava-a em seu diário de campo.

Tais registros da escuta ocorriam em diversos momentos, como no brincar livre, na rodinha, na produção de trabalhos, no pátio, enfim, em todos os momentos nos quais a professora estava em contato com as crianças. Caso houvesse recorrência de manifestações ou se determinado assunto voltasse ao interesse de todo grupo, a ideia era destacada pela professora e servia de dado “em suspenso”.

Assim, a professora organizava o seu planejamento a partir das manifestações das crianças, desafiando-as em relação à proposta de trabalho lhes apresentada. Dessa forma, o planejamento da professora passava a fazer mais sentido para as crianças, pois eram elas mesmas que estavam dando o significado para o processo, uma vez que seus questionamentos, dúvidas e interesses estavam sendo devolvidos de forma organizada pela professora.

Brincando, jogando, desenhando, conversando, escutando, olhando, sentindo e vivendo, as crianças revelavam suas hipóteses a

respeito do mundo em que vivem. Em suas observações, a professora provocava situações para deixar que o grupo pudesse ir além daquilo que era previsto e organizado no planejamento da escola, especialmente no que diz respeito aos conteúdos. Procurava apurar os seus sentidos e os das crianças e provocava novas situações, fazendo com que elas estranhassem o cotidiano e se sensibilizassem para potencializar um jeito diferente de indicar opiniões e percepções sobre o mundo.

No decorrer da convivência com as crianças, ao longo desta investigação, alguns questionamentos se fizeram presentes: Como ouvir essas vozes? Como elas se manifestam? Como as crianças ouvem as vozes de seus pares? Como organizar essa escuta?

Rocha (2008) vem ao encontro destes questionamentos, quando afirma ser interessante pontuar que, em primeiro lugar, possamos fazer uma ampliação do termo “escutar”. Quando buscamos uma ampliação no sentido semântico, percebemos que escutar não é apenas uma mera percepção auditiva nem uma simples maneira de receber uma informação, mas tem relação com o modo que o outro tem de se expressar, se comunicar.

Instrumentos utilizados para organizar o que emerge das crianças

Como já mencionamos anteriormente, entendemos que as diferentes estratégias e propostas de trabalho realizadas pela professora sustentam um planejamento bem organizado, com situações de aprendizagem que desafiaram as crianças. Para realizar os registros que decorrem dos projetos de trabalho e do planejamento das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, a partir de seus interesses e necessidades, a professora faz uso de alguns instrumentos como o diário de campo, a fotografia e o audiovisual.

O diário de campo é um instrumento auxiliar fundamental ao professor, pois

[...] permite registrar as notas de campo provenientes da observação dos aspectos da sala ou da escola em estudo. Além disso, serve para anotar e comentar as passagens mais relevantes das leituras efetuadas em torno da questão de investigação e também para anotar as ideias que vão emergindo das leituras cruzadas, das opiniões de outros

investigadores e das primeiras observações efetuadas sobre o seu próprio contexto de trabalho (Esteves, 2008, p. 85).

As notas de campo registram um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem num contexto. Ao longo das observações realizadas neste estudo, vários foram as situações em que observamos que a professora investigada realizava os registros nesse instrumento, como, por exemplo, representações culturais da bruxa, fada e como as crianças veem o belo e o feio, conforme será detalhado a seguir. Assim, podemos considerar que este instrumento é uma forma de concretizar a escuta das manifestações das crianças, permitindo articular os conhecimentos prévios dos alunos ao estudo que pretende ser realizado.

Nessa mesma linha de valorizar o que emerge das crianças, Graue e Walsch (2003, p.46) entendem que,

Obviamente quem estiver interessado em estudar as crianças deve explorar os seus próprios pontos de vista e contextualizá-los cultural e historicamente. Incentivando os leitores a considerarem as imagens de crianças que lhe são caras e a explorarem as fontes dessas imagens. As imagens que transportamos são importantes. O nosso processo de descobertas começa com estas imagens o que sabemos e o que julgamos saber acerca das crianças.

Assim, é fundamental que o professor registre aspectos significativos dos momentos em que está com as crianças em diários de campo, porque podem traduzir a história de um grupo, indicando marcas de como sua identidade pessoal e coletiva foi constituída e organizada.

Para Vasconcelos (2007, p. 9), “registrar é uma outra maneira de manter viva a memória”. O registro das construções elaborado por cada grupo é fundamental para buscar, a qualquer tempo, a documentação que indique a prática pedagógica do professor, bem como a participação das crianças nas propostas. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2008, p. 65) corrobora dizendo:

Os materiais produzidos formam a memória pedagógica do trabalho e representam uma fonte de consultas para as demais crianças. É importante que o educador procure utilizar diferentes

linguagens que organizem as informações com variedade de enfoques (Barbosa & Horn, 2008, p.65).

Cabe mencionar, ainda, que o registro no diário de campo também pode ser uma maneira constante de o professor refletir sobre a sua prática, a fim de encaminhar novas estratégias para alcançar os objetivos. Assim, poderá ter subsídios para refletir e produzir para si mesmo condições de fazer o seu percurso investigativo.

Segundo Abreu (2015), outro instrumento utilizado pelo professor para captar o que emerge das crianças foi a fotografia. Para ela, a fotografia é uma ferramenta que dialoga com o texto, que faz o leitor construir a seu próprio enredo, é algo que amplia o olhar em relação à linguagem da criança, pois com a repetição de determinadas imagens podemos causar a noção da retomada da narrativa. Segundo Achutti¹ (2004, p. 10):

[...] a fotografia ajuda da mesma forma a recolher mais rapidamente certos detalhes próprios a rituais ou a 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.

Nessa linha, podemos verificar a grande possibilidade desse instrumento metodológico para o trabalho do professor. Adentrar no mundo imagético permite experimentar, construir e desconstruir narrativas postas, questionando as versões de mundo que fixam modos de ser.

Conforme Abreu (2015) e Franco (1993), o audiovisual é um conjunto de técnicas empregadas na criação, na produção e na veiculação de filmes, vídeos e programas de rádio e televisão. A linguagem audiovisual trabalha com a multiplicidade e o aprofundamento do conhecimento, pois por meio dos recursos tecnológicos consegue popularizar a cultura, fazer leitura de elementos

¹Achutti (2004) fala em seu texto sobre a significação da fotografia em sua vida e coloca em sua fala o uso da fotografia como ferramenta de pesquisa para construção de uma narrativa visual mais objetiva e contextualizadora e não utilizando a foto como legenda do texto, mas a fotografia como linguagem com uma narrativa própria.

políticos, culturais, históricos e sociais para ser apreciado pelo público.

Dessa forma, podemos afirmar que o audiovisual utilizado pela professora permitiu-lhe a retomada dos diálogos e dos movimentos que as crianças fizeram dentro dos processos que aconteceram na sala de aula.

Acreditamos que os instrumentos escolhidos pela professora para fazer o registro das manifestações das crianças ampliaram o seu olhar frente a elas, e suscitaram nela novos questionamentos sobre o que ainda não estava conseguindo visualizar nas escolhas que faz junto às crianças.

O princípio da escuta por meio da arte e da literatura

Conforme mencionado ao longo desta produção, o planejamento realizado partiu do olhar receptivo e atento da professora para perceber o que emergia dos pensamentos e das manifestações das crianças naquele contexto de sala de aula. No planejamento da professora, a arte e a literatura infantil possibilitaram o encontro das crianças com as múltiplas maneiras de aprender.

Cavalcanti (1995) afirma que é por meio da arte que a criança atua, aprende e vivencia diversas maneiras de expressão no contexto em que está inserida. Com isso, a arte pode contribuir para a formação de um cidadão crítico, sensível, capaz de resolver situações complexas e viver a vida sem fragmentá-la nem dissociar o prazer do trabalho.

Assim, tanto a arte quanto a literatura podem ser utilizadas com o intuito de provocar a retomada de questões relacionadas ao prazer da criação, às relações afetivas e sociais do grupo, ao incentivo à imaginação criadora, à singularidade e ao desenvolvimento de habilidades, num processo de ensino que respeita a criança.

A arte e a literatura no contexto da educação podem ser apontadas de maneira particularmente destacada, pois se organizam muitas vezes e assumem o papel de mediadoras entre as crianças e as diferentes formas de expressão a que elas têm acesso. À medida que as crianças acessam diferentes repertórios oriundos das variadas produções artísticas, elaboram possibilidades de criação e rompem com o senso comum sobre as coisas. Com isso, elas organizam seu imaginário, elaboram outras

possibilidades de criação e partilham estes significados com os seus pares, potencializando pensamento, criação e experiência.

Das histórias trazidas à sala de aula, as crianças demonstraram maior interesse por aquelas que se referiam às bruxas. A partir das conversas na rodinha², foi possível perceber o entusiasmo, a curiosidade das crianças ao depararem-se com diversos personagens das histórias – desde os mais bizarros até as mais belas princesas. Como diz Corso e Corso (2006, p.23), “uma vida se faz de histórias, as que vivemos as que contamos e as que nos contam”. Entre as heranças simbólicas que passam de geração a geração, com certeza, é inestimável a importância que as histórias representam no repertório infantil, pois despertam os sonhos, a ficção, a imaginação e a construção da representação do símbolo.

Conforme o mesmo autor:

² Momento em que a professora senta em um círculo com as crianças e oportuniza uma situação de conversas e discussões sobre temas trazidos tanto por ela quanto pelas crianças. Assim, trocam ideias e conhecem mais as opiniões do grupo sobre um determinado assunto.

Nossas crianças continuam interessadas em seu próprio universo de mistérios, que sobrevive à aparente transparência da era das comunicações, com seu imperativo de tudo mostrar, tudo dizer, tudo exibir. Mais ainda: este mundo que propõe trazer toda a riqueza subjetiva para uma zona de plena visibilidade parece convencer menos as crianças do que os adolescentes e adultos. As crianças continuam interessadas no mistério; se ele se empobrece, elas o reinventam. Da mesma forma, são fascinadas por tudo o que desperte nelas a vasta gama de sentimentos de medo. O medo é uma semente privilegiada da fantasia e da invenção; grande parte dele provém das mesmas fontes do mistério e do sagrado. O medo pode ser provocado pela percepção de nossa insignificância diante do Universo, da fugacidade da vida, das vastas zonas sombrias do desconhecido. É um sentimento vital que nos protege dos riscos da morte. Em função dele, desenvolvemos também o sentido da curiosidade e a disposição à coragem, que supera a mera função de defesa da sobrevivência, pois possibilitam a expansão das pulsões de vida (Corso & Corso, 2006, p. 17).

O mistério e o medo provocado pelas histórias são desafios para as crianças, pois elas não se cansam de solicitar que sejam repetidas, várias vezes, a mesma fala ou as passagens mais amedrontadoras das histórias infantis. Em sala de aula, isto aparece nas falas das crianças, pois, após vários dias em que a professora havia contado a história da Bruxa Salomé, as crianças ainda faziam comentários:

Profe, fiz aqui no meu desenho a cor parecida com a Floresta da Bruxa Salomé (Anna).

As crianças não podem abrir a porta para estranhos, senão acontece como na história da Bruxa Salomé (Júlia e Jordana).

Gostei da parte em que a mãe engana a bruxa Salomé (Rafaela).

Ela se fez de boazinha para as crianças para acender o seu cachimbo e fazer magia (Anotações diário de campo da professora/ Abril 2008).

É interessante perceber que aparecem falas em relação às histórias e ao mesmo tempo em relação à reprodução das falas que ouvem em seu cotidiano. Há conexões que as histórias provocam nas crianças, abrindo espaço para relacionarem experiências já vividas. À medida

que elas entram em contato com o universo da leitura acessam as inúmeras informações, referências culturais, conhecimentos prévios que têm e fazem diversas relações.

Percebemos que o planejamento da professora partiu da realização de propostas com as crianças que atravessassem estes dois campos: literatura e arte. A professora explorou diferentes histórias infantis no entorno do imaginário das crianças, buscando perceber como elas discutiam sobre as histórias de bruxas e fadas. Nesse sentido, começou a desencadear uma discussão sobre o que era preciso ser ou fazer para as personagens serem fadas ou bruxas. A partir daí, surgiram várias propostas em sala de aula sobre como as crianças se apropriam das noções do belo e do feio. Os registros referentes a esse processo foram feitos por meio de documentação pedagógica e também no diário de campo da professora.

Após discutirem com seus pares nos pequenos grupos e depois de partilharem suas ideias no grande grupo, as crianças fizeram um registro de suas opiniões. A professora ficou surpresa como o tema que começou a ser composto pelo grupo, por isso solicitou que indicassem quais são as características que eles acreditam que bruxas ou fadas têm.

A Imagem 1, a seguir, apresenta os conceitos que as crianças atribuíram às bruxas.

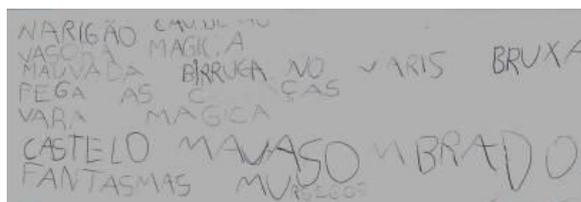


Imagem 1 – Conceitos das crianças sobre bruxas³

Já a Imagem 2 revela os conceitos atribuídos à fada:

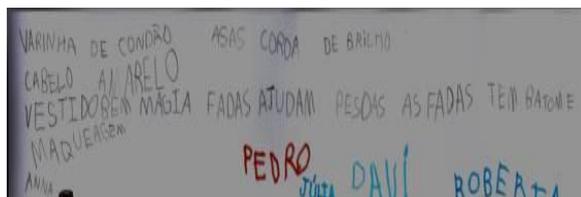


Imagem 2 – Conceitos das crianças sobre fadas⁴

³“Narigão, cauderão, vassoura mágica,- mauvada, birruga no nariz, bruxa pega as crianças, vara mágica, castelo mauasombrado, fantasmas, mursegos.” (Mariana, Isadora, Valentina, Frederico)

Fonte: Produzido pelos autores, 2016.

A partir destas conversas que emergiram do grupo, surgiram outras que potencializaram as discussões entre as crianças e a ideia de escrever uma história. Então, foi criado um projeto intitulado pelas crianças de “Bruxas, Fadas, Princesas, Príncipes e outros bichos esquisitos” e, como tarefa de casa, a professora propôs que as crianças criassem uma história com as famílias, com temática livre, não precisando, necessariamente, fazer sobre o projeto que estavam trabalhando.

Quando as produções foram apresentadas, a história que as crianças mais se envolveram foi intitulada “A bruxa Cabruxa e suas poções malucas”, de autoria de uma colega da turma. Essa personagem envolveu as crianças de tal maneira que a cada dia, Cabruxa se tornava mais próxima da turma. Foi assim que nasceu a vontade das crianças de darem vida à Cabruxa, por meio de uma aventura criada pelo grupo e pela professora, intitulada: “Cabruxa, a Bruxa Inventada”. A história começa assim....

Era uma vez uma turma de vinte crianças e uma professora, que gostavam muito de ouvir histórias e poesias... Mas tudo começou mesmo com a parlenda da Bruxa, esta sim, envolveu e transportou as crianças para o universo do suspense, do mistério, da empolgação e, no final, revelou-se num jogo de alegria e encantamento.

Cabruxa era uma bruxa inventada, mas Cabruxa acabou nos conquistando com o seu jeito engraçado e atrapalhado de ser. E aí, acabamos dando a mão para ela e construímos uma linda aventura! Junte-se a nós e iremos, ao lado de Cabruxa, mergulhar no mundo dos sonhos e da imaginação, onde esta história vai nos levar.

E assim a professora e as crianças foram construindo o texto e as imagens dessa aventura de imaginação, criação e invenção. Conforme fala da professora: “muitos foram os processos vivenciados antes mesmo da história *Cabruxa, a bruxa inventada* ser produzida”. Para isso, realizou com as crianças um registro audiovisual de 10

minutos para narrar algumas situações vividas em sala de aula que foram fundamentais para a construção do livro.

Cabe destacar, ainda, que essas crianças, quando da criação do livro, apreciavam o universo das histórias infantis, os trabalhos relacionados à linguagem do desenho, à produção textual e às mais variadas formas de expressão. Essas formas de linguagem foram contempladas na elaboração do livro.

Mais algumas situações no planejamento da professora fizeram responder algumas questões das crianças na discussão do que era belo ou feio. Ao trabalhar a história “O Fantástico Mistério de Feiurinha”⁵, as crianças manifestavam ir além da associação entre personagens bonitos e boas ações e entre personagens feios e más ações. A partir da história, a docente percebeu algumas ideias destacadas pelas crianças. Segundo as anotações do Caderno de Campo - Outubro de 2008:

Feiurinha não conhecia outros lugares e pessoas, por isso ela acabou se acostumando a ser chamada de feia. Ela se acostumou neste lugar, só conhecia ali, por isso não sabia que o lugar era feio e que existiam outros lugares (Pedro).

É uma história dentro de outra história (Paula).

Feiurinha aprendeu trocado o que era bonito e feio (Mariana).

Foi nessa discussão motivada pelo contexto de “O Fantástico Mistério de Feiurinha” que surgiu o contraste entre o belo e o feio e entre o bem e o mal. A partir dessas informações, verificamos como pensavam sobre as noções do belo e do feio, bem como dos sentimentos “bem” e “mal”. Com a narrativa, foi possível verificar que as imagens acabam sendo capturadas pelas crianças e associadas a outros campos de conhecimento em nossa sociedade, como a publicidade, a TV e o cinema, que produzem olhares e constroem modos de pensar de adultos e crianças.

Gradativamente, percebemos que a professora buscava ter um planejamento aguçado, com olhar e sensibilidade para perceber as ideias que emergiam do grupo. Assim, era possível contar com mais elementos para uma possível investigação junto às crianças e para

⁴“Varinha de condão, asas, corda de brilho, cabelo amarelo, vestido, bem, magia, ajudam pessoas, as fadas tem batom e maqueagem” (Anna, Pedro H, Júlia, Davi, Roberta).

Schneider, M. C., Abreu, L., Silva, J. S. da, & Martins, S. N.

⁵ O Fantástico Mistério de Feiurinha, de Pedro Bandeira, Editora FTD.

Imagens da Educação, v. 7, n. 3, p. 74-85, 2017.

poder ampliar e conhecer melhor quais seriam os próximos passos que, juntos, elencariam para elucidar e trazer mais informações de como reproduzem/produzem interações culturais.

Numa outra oportunidade, segundo anotações do caderno de campo, outubro de 2008, a professora mostrou para as crianças várias imagens retiradas do livro *História da Beleza e História da Feiura*, de Umberto Eco (2004 e 2007). Ao visualizarem as imagens, as crianças classificavam-nas como belas ou feias, engraçadas ou esquisitas. Das diversas imagens mostradas, as que indicamos a seguir (Imagem 3) foram as destacadas pelo olhar das crianças.



Imagem 3 – Imagens de arte analisadas pelos alunos. A: Hans Holben, Rainha da Inglaterra (1537). B: Vermeer, Johannes, A Leiteira (1657-1658).

A seguir, transcrevemos algumas falas proferidas pelas crianças no momento em que indicavam as imagens:

Acho que esta mulher é uma rainha e ela tem alto-estilo. Mas a mulher que está com um jarro é pobre (Paula).
Ser pobre é feio porque não são felizes...! (Valentina).

Ela continuou devido à reação de surpresa dos colegas:

Pode até ser que eles sejam felizes. O dinheiro é para ser mais feliz (Valentina).

As falas nos permitem perceber que as crianças trazem elementos vivenciados cotidianamente no contexto da sala de aula. Nota-se que esses discursos trazem indicações de pertencimento a um grupo.

A professora acredita que, por meio de atividades gráfico-plásticas, a criança representa de modo bastante significativo sua maneira de ver o mundo e o universo cultural em que está inserida, manifestando o modo como estas informações agem sobre si e como ela transgride, aceita ou produz a partir dos elementos que são oferecidos para ela.

Concluindo: como a professora aproveita os dados que emergem das crianças?

Este estudo investigou os princípios da escuta e do planejamento e como eles refletem numa proposta realizada por uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, que reúne o uso da arte e da literatura com alguns aspectos já citados trabalhados nas escolas infantis italianas.

As interações que as crianças estabeleceram com as produções culturais e suas imagens contribuem para que elas elaborem seus saberes, suas concepções de mundo, seus modos de ver a si e aos outros. Tal premissa tem sido ratificada no contato que a professora tem com os seus alunos.

As manifestações que as crianças possibilitaram à professora, por meio dos diferentes momentos de observação, diálogos, produções gráficas e escritas cruzaram com sua experiência profissional. Ela organizava seu planejamento com a intencionalidade de ampliar os repertórios culturais e artísticos das crianças, abrindo espaço para diferentes produções artísticas, tais como: dança, artes visuais, literatura, teatro, música, cinema. Dessa forma, a professora construiu seus planos de aula, à medida que trouxe elementos que agregavam conhecimento às crianças. Além disso, ela percebeu que as crianças traziam outros aspectos que também contribuía com as aulas e os estudos do grupo.

A partir do campo da pesquisa, das crianças envolvidas, do tempo destinado a este artigo e das características deste estudo, apresentamos de modo direto os instrumentos que auxiliaram a professora a desenvolver o princípio da escuta e do planejamento, contribuindo para o desenvolvimento da sua proposta pedagógica junto às crianças do 1º ano. Entre os instrumentos, estão os registros tanto fotográficos quanto os de áudio, as anotações em seu diário de campo bem como os desenhos e os demais trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo das aulas, que serviram para a professora conhecer e problematizar as escolhas que as crianças faziam.

Conversas individuais, em pequenos grupos ou com a turma toda, à medida que surgiam as situações de aprendizagens propostas, foram fundamentais para a construção de uma proposta pedagógica que tem como ponto de partida os interesses e as necessidades das

crianças. Assim, a escuta e a construção de um planejamento que leva em consideração os interesses das crianças e o que emerge do contexto da sala de aula é fundamental para uma prática criadora e desafiadora, que prima pela participação das crianças nas propostas de dentro e fora da sala de aula.

Este estudo foi realizado com dados gerados por uma experiência grupal, em que a professora e o grupo de crianças foram envolvidos pelo valor investigativo, poético, desafiador e instigante da pesquisa. Tais elementos responderam às curiosidades, às dúvidas, e fomentaram novas perguntas, provocando uma interlocução e uma conversa sensível entre pensamento e criação, entre as produções de um grupo de crianças e sua professora. Esses dois atores deram-se as mãos para o processo de construção cultural, numa relação que compartilhou saberes e identificou situações sobre o que as crianças expressam em relação àquilo que as envolve cotidianamente.

As reflexões frente a este trabalho estiveram centradas na caminhada da professora, que buscou refletir constantemente como fazer de sua prática um campo investigativo, no sentido de ampliar os repertórios das crianças. Diante disso, valorizamos as produções realizadas pelas crianças como elemento fundamental para que, por meio desses instrumentos, a investigação pudesse fornecer indicativos sobre a maneira como elas elaboravam suas apropriações em relação às noções do belo e do feio, como também fomentar, por meio das propostas de pesquisa, a ampliação de seus repertórios imagéticos.

Por meio das produções gráficas geradas pelo grupo investigado, ficou perceptível como as crianças representaram de modo significativo sua maneira de ver o mundo, o universo cultural em que estão inseridas. Manifestaram, portanto, o modo como as informações que lhe são oferecidas por esse universo cultural age sobre elas. Da mesma maneira, no entanto, essas crianças demonstraram como elas transgridem, aceitam ou produzem essas informações, a partir dos elementos que lhe são oportunizados.

No contexto da pesquisa, foi importante mediar e cruzar as reflexões teóricas e práticas, promovendo uma intrínseca relação entre a postura da pesquisadora e o grupo pesquisado, visto que existiu uma interação e uma coparticipação na produção de saberes, na qual o professor e as crianças buscavam resolver

problemas que surgiram no interior das discussões do grupo, bem como refletir sobre as divergências entre as próprias ideias das crianças.

Essas discussões foram importantes no contexto da pesquisa para que elas expressassem sobre o que pensavam a respeito dessas noções, deflagrando ideias que muitas vezes não são pontuadas nos contextos escolares, se configurando em um espaço onde a temática proporcionou a desconstrução de tais noções.

Acreditamos que este artigo possa estimular o desejo dos professores em ampliar os repertórios de seus alunos, arriscando outras maneiras de pensar e fazer na educação, não somente investindo em repertórios pré-concebidos.

Diante do exposto, esta escrita sustentou-se no fazer diário de uma professora e suas crianças, partindo das interferências do grupo, de suas referências culturais, suas diferentes produções e várias escutas frente a um mesmo assunto. Acreditamos que o desafio foi encontrar, nas diferentes manifestações das crianças, um processo de construção cultural que provocasse, compartilhasse e expressasse o que as crianças pensavam em relação ao que é belo e feio e os inúmeros binarismos que estão envoltos nessa questão. A partir daí, a tarefa foi desafiar-las a ressignificarem suas produções, por meio de discussões e reflexões, propiciando que tais noções sejam cotejadas, problematizadas e desconstruídas.

Referências

Abreu, L. *Cabruxa, a bruxa inventada. Cabruja, la bruja inventada*. (2016). Porto Alegre: Silvia Abreu Produções Artísticas e Culturais.

Abreu, L. (2015). O processo de criação de audiovisual como ferramenta para o processo pedagógico. *Anais do Seminário Nacional de Formação Pedagógica e Pensamento Nômade*, Lajeado, RS, Brasil, 1. Recuperado em 22, dezembro, 2017, de https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/125/pdf_125.pdf

Achutti, L. E. R. (2004). *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Editora UFRGS/ Tomo Editorial.

Barbier, R. (1993). A escuta sensível em educação. *Cadernos da ANPED*, 5(1), 187-216.

- Barbosa, M. C. S. & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Cavalcanti, Zélia. (1995). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Corso, D. L. & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Eco, U. (2004). *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record.
- Eco, U. (2007). *História da feiura*. Rio de Janeiro: Record.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Portugal: Porto Editora.
- Franco, M. da S. (1993). A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In M. da S. Franco, A. R. Falcão & C. Bruzzo. *Coletânea lições com cinema*. (p. 17-33). São Paulo: FDE.
- Graue, M. E. & Walsch, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ibiapina, I. M. L. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Malaguzzi, L. (1999). Histórias, idéias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Ostrower, F. (1997). *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.
- Rocha, E. A. C. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In H. V. C. Silva (Org.). *A criança fala: a escuta de criança em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.
- Silva, J. S. da. *O planejamento no enfoque emergente: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2011.
- Vasconcelos, T. (2007). Revisitando uma prática ao redor da mesa grande. *Revista Pátio – Educação Infantil*, 12(4), 6-9.
- Vermeer, Johannes (1657-1658). Recuperado em 07, novembro, 2017 de <https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/SK-A-2344>.

Recebido: 23/03/2017

Aceito: 05/07/2017