

**Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação**

**Giselle Cristina Gaudêncio Vale**

**BRINCAR E IMAGINAR: O PROJETO PEDAGÓGICO COMO  
POSSIBILIDADE DE AÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

**Campinas  
2017**

**Universidade Estadual de Campinas  
Faculdade de Educação**

**Giselle Cristina Gaudêncio Vale**

**BRINCAR E IMAGINAR: O PROJETO PEDAGÓGICO COMO  
POSSIBILIDADE DE AÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

Trabalho de conclusão de curso (TCC), apresentado como exigência para a conclusão da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa Dra. Carolina de Roig Catini.

**Campinas  
2017**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de  
Campinas Biblioteca da  
Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

V234b Vale, Giselle Cristina Gaudêncio, 1982-  
Brincar e imaginar : o projeto pedagógico como possibilidade de ação infantil na construção do conhecimento / Giselle Cristina Gaudêncio Vale. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Carolina de Roig Catini.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escola do Sítio (Campinas, SP). 2. Projeto pedagógico. 3. Imaginação. I. Catini, Carolina de Roig, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Titulação:** Licenciatura em pedagogia

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 13-07-2017

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Campinas, 13 de julho de 2017

Aprovado por:

---

Professora Dr<sup>a</sup> Carolina de Roig Catini

*Orientadora*

---

Professora Dr<sup>a</sup> Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

*Segunda leitora*

## DEDICATÓRIA

Dedico meus dias de trabalho a Sonia Santos que me ensinou que “As coisas mudam no devagar depressa dos tempos”. (Guimarães Rosa) . Que compartilhou comigo tanto saberes,que leu, releu e junto comigo imaginou possibilidades infinitas de ser e de estar na ação pedagógica, que me encorajou a não desistir quando achei que tudo fosse dar errado e que diariamente divide seu amor comigo.

Não poderia me esquecer da grande amiga Renata Sieiro Fernandes que me mostrou o caminho do trabalho com projetos e me ensinou a ver o invisível.

À minha mãe que sempre acreditou em mim.

Dedico também a todas as crianças que nesses anos de sala de aula me trouxeram possibilidades infinitas de estar presente nos pequenos momentos que se tornaram eternos.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de exprimir meus agradecimentos a prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Carol Catini pela imensa paciência, atenção e dedicação, por estar ao meu lado nesse projeto que difere muito da sua área de pesquisa. Por me apoiar quando achei que não fosse conseguir, por permitir que eu experimentasse variadas possibilidades e encontrasse meu próprio ritmo de pesquisa.

À prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Gabriela Tebet por me acolher em todos os momentos em que pedi ajuda e por participar da minha formação acadêmica de maneira tão próxima e afetiva.

À amiga Mariana Guimarães que compartilha comigo o dia a dia na sala de aula, ouvindo meus desejos e acatando as ideias mais absurdas que contribuíram para a vida e o desenvolvimento do projeto.

À minha querida coordenadora Silvia que me mostrou que ser diferente faz diferença. Que iluminou meus dias com seu olhar e suas palavras de afetividade.

Aos professores da faculdade de educação que contribuíram positivamente para a minha formação e que me mostram possibilidades infinitas de escolhas.

Aos amigos que sentiram minha ausência durante a elaboração do texto.

## **RESUMO:**

Este trabalho tem por objetivo dialogar sobre as possibilidades de ação/participação da criança na construção do conhecimento. Para isso, foi necessário conceituar as concepções históricas sociais de infância levando em consideração o papel da escola na disciplina dos corpos e conseqüentemente a passividade imposta às crianças nas relações de ensino-aprendizagem, aluno e professor.

Para evidenciar a participação da criança nesse processo, trazemos um relato de experiência em que o trabalho com projeto é construído paulatinamente durante o ano entre aluno e professor, tornando possível essa participação infantil de escolha e intervenção nas propostas pedagógicas, valorizando a criança como sujeito que produz cultura e conhecimento.

**Palavras-chave:** projeto, cultura e conhecimento, imaginação, Escola do Sítio

## LISTA DE IMAGENS:

Imagem 1: Descobertas.....	36
Imagem 2: Surpresa .....	37
Imagem 3: Balança Mágica .....	37
Imagem 4: Fenda.....	38
Imagem 5: Meninas e meninos montando o quebra cabeça .....	40
Imagem 6: Meninos e meninas construindo um aeroporto.....	40
Imagem 7: meninos e meninas descobrindo caminhos através de mapas.....	41
Imagem 8: construção da porta da liberdade.....	41
Imagem 9: construção da porta da liberdade.....	42
Imagem 10: Profeta Gentileza.....	43
Imagem 11: construção de placas com palavras de gentileza para intervenção na escola .....	44
Imagem 12: construção de placas com palavras de gentileza para intervenção na escola .....	44
Imagem 13: construção de placas com palavras de gentileza para intervenção na escola .....	45
Imagem 14: busca pelo Saci, observação do vento, das nuvens, do céu e dos redemoinhos no chão.....	46
Imagem 15: busca pelo Saci, observação do vento, das nuvens, do céu e dos redemoinhos no chão.....	46
Imagem 16: Dama de Cristal desenhada por grupos de crianças.....	48
Imagem 17: Dama de Cristal desenhada por grupos de crianças.....	48
Imagem 18: Dama de Cristal desenhada por grupos de crianças.....	48
Imagem 19: Dama de Cristal desenhada por grupos de crianças .....	50
Imagem 20 . Mapa conceitual com as hipóteses das crianças sobre a Dama de cristal	50
Imagem 21: Leitura coletiva da carta enviada pelo Saci .....	53
Imagem 22: Resposta à carta do Saci.....	53

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 A infância de possibilidades .....	11
1.2 O sonho da escola: acessos possíveis entraves prováveis.....	12
<b>CAPÍTULO 1 - INFÂNCIAS ONTEM E HOJE .....</b>	<b>17</b>
2.1 A concepção histórica e social da infância .....	17
2.2 Infância e escola no Brasil.....	21
<b>CAPÍTULO 2 - O CORPO E A EXPRESSÃO .....</b>	<b>25</b>
3.1 A educação dos corpos na escola .....	25
3.2 A expressão do corpo e o brincar na escola .....	31
<b>CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E RELATO DE EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>33</b>
4.1 Os participantes e o trabalho com projeto .....	33
4.2 Brincar e imaginar: o projeto pedagógico como possibilidade de ação infantil na construção do conhecimento.....	34
4.3 O trabalho por projeto com a professora referência da turma.....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>56</b>

## INTRODUÇÃO

Sempre fui uma criança livre que imaginava personagens e lugares, criava mundos particulares onde era possível ser quem eu bem desejasse. Quando entrei na escola de ensino fundamental, de alguma forma, precisei deixar essa criança de lado para dar espaço à alfabetização e às sistematizações exigidas pelo sistema de ensino. Na sala de aula, eu não era mais a menina que brincava, cantava e corria pelos cantos, pois era obrigada a permanecer sentada escrevendo por muitas e muitas horas. Isso, quando pequena, não me fez gostar menos da escola, mas, depois, como professora me fez refletir sobre as possibilidades que oferecemos, ou não, às crianças de se expressarem corporalmente e espontaneamente. No primeiro capítulo deste trabalho, buscamos fazer um levantamento acerca da concepção histórica e social da infância, para isso, tomamos por base os estudos de Pilippe Ariès e também trabalhos de outras áreas do conhecimento que se debruçaram sobre a questão tais como: a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia e a Filosofia, caracterizando o que hoje compreendemos por infância. Apresentamos também algumas características da infância no Brasil, país colonizado, onde as crianças e as escolas carregam as marcas desse processo histórico numa grande distinção de acessos e possibilidades enraizados na diferença de classe social.

Em seguida, no capítulo dois, discutimos de que forma a expressão do corpo na escola e na sala de aula ainda é muito restrita, uma vez que a escola é tida como o espaço em que se valoriza a mente em detrimento ao corpo, notamos nessa dualidade que as brincadeiras e as possibilidades de participação da criança estão restritas à imitação e ao conhecimento transmitido pelo adulto, sem considerá-la como sujeito agente desse processo. Entendemos que a formação dos professores é muito importante para romper com esse padrão e acreditamos que as disciplinas e vivências corporais em atividades artísticas favoreçam um novo olhar docente.

Fizemos, ainda, no referido capítulo, um levantamento das disciplinas de artes oferecidas nas quatro maiores universidades do estado de São Paulo e a percepção é de que, mesmo dentro dessas instituições de ensino, em curso de formação de professor a dualidade mente e corpo também está presente, já que

nas grades curriculares somente uma ou duas disciplinas de artes e corpo estão postas como obrigatoriedade no currículo.

No último capítulo, trazemos um relato de experiência realizado na *Escola do Sítio*, espaço criado por pais na década de 1970 que configurou-se como escola de resistência e que persiste nesse ideal até os dias de hoje.

Nesse ambiente, as atividades são desenvolvidas através do projeto pedagógico, tendo como base o *objeto disparador* (elemento trazido pelo professor no início do ano letivo e que irá delinear e definir as possibilidades de trabalho). Diferentemente do que muitos docentes entendem por projeto, nessa proposta não existe uma finalidade pré-determinada, nem mesmo se conhecem os caminhos que serão percorridos, pois o diálogo, a observação, a escuta e a avaliação diária de crianças e professores oferecerão as ferramentas para a pesquisa e o estudo.

Na *Escola do Sítio*, as crianças são convidadas a brincarem diariamente, a subirem em árvores, a se expressarem corporalmente para opinar sobre assuntos e conteúdos, também se tornam responsáveis pelo espaços e pelas decisões coletivas, colocando-se dentro do processo de ensino-aprendizagem como sujeitos produtores de cultura e de conhecimento.

### **1.1 A infância de possibilidades**

Creio que não se pode fazer nada de grande na vida se não se fizer  
representar o personagem que existe dentro de cada um de nós.  
(Charlie Chaplin)

Aquela porta marrom e grande do guarda-roupa no quarto da minha mãe representava, para mim, um acervo de figurinos e fantasias, onde eu me descobria em meio a sapatos de saltos, echarpes, maquiagens e presilhas de cabelo.

A parede no corredor do apartamento era colorida com giz de cera, de lousa e com canetinhas, meu mundo se construía em cores e desenhos, eu criava e inventava histórias que depois encenava com as roupas de minha mãe, assim, eu era a professora da escola, a senhora que pegava lixo, o garoto mal-educado da turma, tudo era possível na minha imaginação. Construir esses personagens com desenhos e poder interpretá-los era parte indispensável no meu dia.

Ainda sinto saudade de tomar banhos de chuva, quando os pingos cortavam as costas, e depois morrer de frio até chegar ao chuveiro, do bolo de fubá no piquenique com os amigos no quintal, do consolo deles quando tirávamos a tampa do dedão ao frear a bicicleta, porque todos nós sabíamos o quanto aquilo era dolorido, saudade das competições de queimada no pátio, de comer trevinho de três folhas e cabeça de palito de fósforo queimado, das crenças infantis segundo as quais formiga faz bem para os olhos, o Saci Pererê esconde as coisas da gente, o papai Noel só chega quando estamos dormindo e o Coelho da Páscoa esconde os ovos e deixa pegadas pela casa.

Quantas possibilidades de criação existem quando somos crianças, quantas alegrias guardamos na memória marcadas em pequenos gestos, em crenças em imagens, nos olhares e nos abraços das pessoas que amamos. Quantos personagens imitamos, na tentativa de compreender o mundo e a nós mesmos e como somos surpreendidos, ao longo da vida, de maneira diferente por cada um deles.

## **1.2 O sonho da escola: acessos possíveis entraves prováveis**

Minha mãe conta que falei cedo e andei tarde. Com apenas 1 ano, atendia o telefone e dava pequenos recados, com um ano e meio descobria meus primeiros passos e queria investigar o mundo através da escola. Estávamos na década de 1980, época em que ocorreram diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas<sup>1</sup>. Ainda assim, o acesso à escola pública era bem restrito e implicava muitas dificuldades para conseguir uma vaga em algumas regiões. Quanto a mim, insisti tanto que consegui fazer minha mãe me matricular em uma escola particular perto de casa, chamava-se *O Barbapapa*, apesar de ser pequena, como não usava fralda, minha matrícula foi aceita.

Ainda tenho a lembrança da entrada e das cores da escola, da sala de aula com as cadeiras altas em que era preciso a ajuda da professora, ou de um amigo, para que eu pudesse me acomodar. O que também valia para o vaso sanitário e a pia de lavar as mãos antes do lanche. O parque, a balança e a sala de pintura

---

<sup>1</sup> Cf. Campos, 2010, p.1.

ainda estão vivos na minha memória, lembro-me do dia em que tentei subir sozinha na balança e caí de costas na areia, a professora observava, mas não fez intervenção nenhuma e de tanto insistir, eu consegui subir, mas não balançar. Diante de tantas dificuldades, pela falta de adaptação da escola, a acessos mais básicos, fiquei matriculada apenas três meses, e só voltei com quatro anos, dessa vez, a uma instituição pública.

Minha nova escola era muito precária de material pedagógico, não havia mesas, tinta, giz, papel ou variedade de jogos, não existia parque, nem bola, nem livros, mas havia uma professora incrível capaz de trazer a uma sala vazia as mais diferentes possibilidades.

Os cantinhos de jogos eram improvisados com sucata: painéis velhos, colher de pau, potinhos de iogurte e quantas outras coisas a imaginação permitisse. Havia também o cantinho do pauzinho, o qual era composto por pedaços de madeira do estrado da cama velha da professora, que foi cortado em diferentes tamanhos e formas. Com eles, construíamos pontes, castelos, ruas e supermercados. No pequeno tanque de terra, era possível fazer comidinhas de barro, lagos embaixo das pontes, e guerra de lama. No pátio, as cantigas e brincadeiras de roda permeavam nossas tardes e enchiam nossas vidas de amizades e sorrisos.

Lembro-me de uma árvore pequena que estava plantada bem em frente à escola, uma fila grande na porta era formada e olhinhos admirados observavam o movimento de ir e vir da balança improvisada com corda e almofada. Cada vez que eu me sentava lá e minhas mãos apertavam as cordas, sentia meu corpo flutuar. Quando meus pés encostavam nos galhos e folhas da árvore, eu parecia voar e tinha a sensação de que o céu estava muito próximo de mim.

Nesse lugar mágico, crianças de várias idades conviviam em sintonia, eu tinha uma amiga que era mais velha do que eu e iria para a “escola de grande” por que faria sete anos no mês de fevereiro. Ela foi conhecer o novo espaço em que iria estudar e me contou sobre as coisas legais que viu por lá: biblioteca, cantina, quadra de esportes, lancheira, cadernos e até tinta guache. Passei então, a acreditar que a escola de educação infantil não era mais para mim, eu queria ler, ter mochila, cadernos e estojo, porém eu só completaria 7 anos em agosto e de acordo com a lei, deveria permanecer na minha escola por mais um ano. Novamente, fui insistente e minha mãe conseguiu me matricular no ensino

fundamental. O percurso que fazíamos até a escola, o som do lápis tirlintintando no estojo e o cheiro das pequenas frutas caídas no portão de entrada, são nostálgicos para mim, porém, definitivamente, a escola era muito mais que um prédio equipado. Eu que sempre fui livre para criar, brincar e cantar, agora estava fadada a permanecer sentada por horas, decorando letras, escrevendo e desenhando o sol no calendário do tempo.

A escola tornou-se um espaço de aceitação, de imposição de regras e de limites: sentar, colorir a cartilha, cantar no lugar balançando as mãos, escrever no lado certo do caderno, contar, fazer os mesmos desenhos livres, aquele de casinha, árvore, nuvens e pássaros em forma da letra v, eram atividades rotineiras e cansativas. Apesar de tudo isso, esse espaço me encantou por muitos anos. Nele, descobri amigos, fui aos primeiros bailinhos na adolescência, dei o primeiro selinho na brincadeira da salada mista, experimentei um gole de vinho, a dor da perda de amigos, o medo, a insegurança, aprendi a driblar situações, falar em público. Ri muito e me apaixonei. Eu pertencia à escola e a escola me pertencia.

Algumas atividades ficarão marcadas para sempre em minha memória, dentre e elas a feira de ciências, a apresentação da bandinha de natal na 4ª série, a escolha da profissão na 3ª série, a apresentação na Unicamp na 6ª série e o grupo de teatro no magistério. A escola enquadrava a gente em um padrão, mas eu buscava formas de trazer para dentro dela o que era meu e encontrei um jeito através do teatro.

Minha mãe sempre concordou e apoiou minhas escolhas, menos uma: eu queria ser atriz, meu plano era fazer o ensino médio regular e depois prestar vestibular para artes cênicas, ela me matriculou no magistério e concordava com minha escolha, mas depois que eu tivesse uma “profissão”. Aos dezessete anos, eu me formei e comecei a dar aulas em uma escola de educação infantil, me apaixonei pela profissão e estou nela até hoje. Fui muito resistente em escolher a pedagogia para a minha vida. Como fiz magistério, tinha uma visão equivocada de que estaria em contato com os mesmos conteúdos, porém estar na sala de aula e na universidade me fez amadurecer como professora, questionar minha prática e poder olhar para a escola de maneira crítica, a partir do direcionamento dos professores e dos debates que aconteciam na sala de aula e nos congressos e eventos de que participei. Nunca deixei de fazer cursos de teatro, mas pelas

condições sociais que eu tinha e pela proposta de um curso integral não pude escolher essa formação, apesar disso, carrego para dentro da sala todas as vivências que tive e ainda tenho com essa arte.

Faz dezessete anos que sou professora, sendo 13 deles dedicados à educação infantil. Trabalhei por cinco anos na escolinha do meu bairro e queria algo maior e diferente. Foi então que uma amiga me contou do *Instituto Jacarandá de educação infantil*, espaço mantido pela empresa de medicamentos genéricos *Medley – Sanofi*. Essa instituição trabalha com um modelo de educação bem diferente do que eu conhecia: não há salas de aulas, as crianças circulam pelos diferentes ambientes durante todo o dia, os planejamentos são acompanhados e pensados junto à coordenação e as equipes de trabalho se unem em função do desenvolvimento das crianças.

Foram dez anos de criação e aprendizado, eu me sentia livre para trazer novas propostas e conseguia juntar a cultura popular e o teatro às atividades cotidianas. As rodas de música com tambor, os ensaios de espetáculos infantis com as professoras, as apresentações com as crianças, as encenações folclóricas na festa junina, tudo era parte do processo criativo de um espaço escolar que valoriza e favorece a criação.

Na educação infantil, a proposta curricular é mais extensa que no ensino fundamental, quando pensamos que ela foi elaborada para as faixas etárias de 0 a 3 anos e 4 / 5 cinco anos, diferentemente do que ocorre no ensino fundamental em que o currículo está direcionado por faixa etária e seriação. Os processos avaliativos na educação infantil não estão pautados em provas de desempenho e não são utilizadas bases como indicadores nacionais de desempenho das escolas e das crianças. Hoje, percebo que isso faz toda a diferença no dia a dia de alunos e professores que podem valorizar a aprendizagem através da brincadeira e do lúdico nas escolas destinadas à primeira infância.

Brincar de banho de lama, de bolinha de sabão, pular em cima da mesa, nos colchões, virar cambalhota, descer no escorregador molhado, sentar no chão para desenhar, quantas possibilidades de vivência com o corpo são permitidas enquanto as crianças não estão enquadradas em modelos de educação meritocráticos e burocráticos do sistema.

Na universidade, fiz estágios no ensino fundamental e pude perceber o quanto as crianças tendem a ficar cada vez mais sentadas como acontecia

comigo na década de 1980. *A Escola do Sítio*, instituição em que atuo hoje, tem uma proposta bem diferenciada de trabalho, as crianças vão ao parque, sobem em árvores, sentam-se em mesas coletivas, saem da sala de aula para fazer trabalho na quadra, na grama e são agentes e construtoras do conhecimento, pois participam da criação e decisões do projeto pedagógico.

Deitar na roda, não é visto como falta de respeito, é a expressão do corpo, assim como subir na cadeira em uma atividade de matemática, quando jogamos batalha naval, o parque é uma possibilidade de criação, de troca, de afetividade e estreitamento de laços com os amigos. Cantar na roda, fazer brincadeiras com a mão e o corpo também são parte do dia a dia das crianças e das professoras.

As boas lembranças que tenho do começo da minha vida escolar, bem como minhas experiências como professora me fazem acreditar que o trabalho pedagógico será de fato importante e fará sentido para os envolvidos (criança e professor), se a infância entrar na escola, para que a partir disso as crianças possam se colocar através da fala e dos diálogos e que seus registros sejam de fato expressão verdadeira de pensamento e olhar sobre o mundo.

## **CAPÍTULO 1 - INFÂNCIAS ONTEM E HOJE**

Neste capítulo, procuramos realizar um breve levantamento acerca da concepção de infância, através de uma contextualização histórica, que refletisse sobre a história da criança, tendo como enfoque especial o Brasil a fim de mostrar como um passado de colonização e dominação interfere no modelo de escola que temos até hoje. A partir disso, vemos a necessidade de se pensar uma pedagogia em que a criança é agente ativa e participante na construção do conhecimento.

### **2.1 A concepção histórica e social da infância**

A história da infância foi sendo construída e modificada ao longo do tempo e o estudo das representações ou das práticas infantis é considerado tão importante que a historiografia já acumulou valiosas informações sobre a criança e seu passado. Dentre as obras importantes está *A história social da criança e da família* (1981), do historiador francês Philippe Ariès. Nela, o autor trabalha com uma multiplicidade de documentos (fotos, diários, músicas), iconografia religiosa e leiga da Idade Média e usa a linguagem narrativa, apresentando dois caminhos norteadores: o primeiro a percorrer é a verificação de que a carência do sentido de infância, como um estágio importante no desenvolvimento da pessoa, até o fim da Idade média, abre as possibilidades para uma interpretação das sociedades Ocidentais. O segundo é que essa mesma maneira de definir a infância, como um período diferente da vida adulta, também possibilitou a análise do novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas.

Concebida a partir do século XVII, a infância "foi imposta por moralistas e educadores graças ao sucesso das instituições escolares e às práticas de educação que eles orientavam." Ariès (1981 p.123). Antes desse período, a criança era vista como uma miniatura dos adultos e, desde cedo, aprendia os ofícios e os trabalhos junto com suas famílias.

Com a evolução da instituição escolar, houve também uma mudança na concepção de infância, na qual observamos uma preocupação maior com as crianças que mesmo indo à escola assistiam às aulas em salas mistas juntamente com os adultos. O referido autor, ao discorrer sobre a questão, afirma que:

A história da educação revela o progresso do sentimento de infância: a escola e o colégio na idade média se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (ARIÉS, 1981, p. 108)

Esse sentimento de infância está ligado à distinção feita entre os adultos e as crianças, a qual, nesse período, era inexistente e foi se consolidando gradativamente até a idade moderna. Nos séculos XVI e XVII, surge, nas camadas superiores da sociedade, um novo olhar para a criança que segundo Ariès (1981) foi denominado de "paparicação - em que elas, por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornavam-se uma fonte de distração e relaxamento para os adultos" (p.100). Esse sentimento originalmente pertencia às amas e às mães que se encantavam com o jeito das crianças. Porém, com o passar do tempo, estende-se para a todas as pessoas nas diferentes camadas sociais.

Para Brancher e Oliveira (2010):

Pode-se dizer que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância, isso porque não havia lugar para as crianças nessa sociedade e esse fato é caracterizado pela inexistência de uma expressão particular e própria desse período da vida. (p.5)

No final do século XVII, um outro olhar é destinado às crianças, segundo o qual a doçura e a razão surgem como parte da educação, caracterizando-se por uma ideia de transformá-las em pessoas honradas e honestas, sendo a escola a principal responsável por essa função. Nesse período, o apego à infância não estava mais pautado nas brincadeiras e na distração, mas havia uma preocupação com a moral e a razão. No século XVIII, encontram-se na família esses dois elementos associados à preocupação com a higiene e a saúde.

Segundo Ariès (1981), a paparicação é um sentimento que surge na família, sendo difundido e popular, limitando-se à primeira idade e correspondendo à ideia de uma infância curta. Já o outro sentimento de infância vem de uma fonte exterior: de eclesiásticos e moralistas que se recusavam a considerar as crianças como brinquedo dos adultos, mas que viam nelas criaturas frágeis a quem era preciso disciplinar, essa concepção, contudo, exprimia a

tomada da consciência da inocência e da fraqueza da infância e trazia o dever dos adultos em preservar o primeiro sentimento e fortalecer o segundo.

Para que isso acontecesse, a disciplina também apareceu no contexto escolar do século XVIII, no qual os jogos eram oferecidos como propostas pedagógicas e tinham o intuito de controle do corpo e moralização dos alunos.

As crianças, desde muito pequenas, participavam dos mesmos jogos que os adultos “ O tema de crianças pintadas em quadros, jogando jogos de azar, não chocavam a opinião pública” (ARIÈS, 1981, p.50), já que nesse período os jogos eram introduzidos muito cedo na vida nas pessoas e ocupavam um lugar cada vez maior no dia a dia da sociedade, porém, com o passar dos séculos, pode-se observar uma mudança com relação a eles em que aqueles de azar passam a ser proibidos, havendo na escola a valorização e a seleção de jogos tidos como bons. Para Ariès (1981):

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, estabeleceu-se um compromisso que anunciava uma atitude moderna em relação aos jogos, diferente da atitude antiga, ligada a um novo sentimento de infância: uma preocupação de preservar sua moralidade e educá-la, proibindo-lhes os jogos de azar classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos classificados como bons (p. 59).

Os colégios, que nesse período estavam vinculados à igreja, proibiam os jogos de azar assim como a dança, os jogos esportivos e as comédias. As instituições de ensino jesuítas eram menos radicais em relação aos jogos e os padres, percebendo a importância de oferecê-los aos alunos, passaram a introduzi-los nos programas escolares com a condição de que pudessem escolher e controlar cada um deles. A dança e a comédia também foram aceitas nesses espaços, porém não como diversão, mas com finalidade pedagógica em que a primeira favorecia uma harmonização dos movimentos do corpo e dava elegância e postura aos rapazes, enquanto a segunda trazia através das encenações temas de interesse dos padres que poderiam ser difundidos a todos os alunos.

A educação passou a permitir os jogos nas escolas. Os médicos e pedagogos percebem, então, uma necessidade das crianças em movimentar-se, admitindo-se cada vez mais a necessidade de exercícios físicos.

A escola passa a selecionar os jogos que podem ser praticados pelos alunos dentro das instituições. Apesar de um aparente avanço, observamos um

fim pedagógico de moralizar as crianças e disciplinar os jovens para a instrução militar e para a guerra através desses jogos que assumem outra característica: antes serviam como diversão eram aprendidos com as famílias e jogados por crianças e adultos, já que não haviam sido nomeados ou classificados. Com a intervenção da escola, os jogos e a dança passam a ter uma finalidade pedagógica de controle dos corpos e da disciplina dos alunos, assim como as comédias que servem de instrumento pedagógico moralizante e disciplinador.

Para Ricarte (2016, p.20)

É com a institucionalização da escola que o conceito de infância começa gradativamente a ser alterado, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, fala-se em uma construção social da infância.

Isso acontece após a revolução francesa, período em que a criança passou a ser também função do estado. Segundo Ricarte (2016) apud Barbosa :

A psicologia e a pedagogia em meados do século XIX, constituíram “a questão da infância”, especialmente ao elaborar estratégias metodológicas para estudá-la. Esses profissionais contribuíram para a formulação de uma concepção de infância da padronização e da linearidade no comportamento das crianças.(2014. p.648)

É nesse momento que se observa uma importância do protagonismo infantil na produção de cultura. Ocorre então um interesse de diversas áreas do conhecimento sobre a criança e sua ação na produção da cultura. Acerca disso Barbosa 2014 apud (COLE, 2003; BRUNER, 1997; ROGOFF, 2005), afirma que:

Após os anos de 1950, a concepção unitária de infância foi problematizada por vários campos do conhecimento, a exemplo da provocação de Ariès (1981), que afirmou a infância como uma construção social e não como uma realidade natural. Os estudos da psicologia, principalmente as linhas teóricas vinculadas à psicanálise, ao construtivismo, ao interacionismo simbólico e à teoria histórico-cultural, começaram a enfatizar a ação social dos sujeitos rediscutindo a relação entre a biologia e a cultura e conseguindo observar a importância do protagonismo infantil na elaboração de si mesma e da cultura (COLE, 2003; BRUNER, 1997; ROGOFF, 2005).

Com isso, a sociologia e a filosofia também trazem importantes contribuições para se pensar a criança: “A primeira passa a olhá-la na sua

totalidade, levando em consideração a família, as condições sociais que a cercam e o contato direto com ela através de um novo campo de estudo: a sociologia da infância. Já a segunda “opera com a possibilidade das crianças manifestarem seus pensamentos e sentimentos em contextos de escuta, reflexão e discussão.” (Barbosa, 2014, p. 656)

Nesse novo olhar destinado à criança pensa-se nela como sujeito agente produtor de cultura “isso significa que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem.” (Barbosa, 2014, p.651)

## **2.2 Infância e escola no Brasil**

Para discutirmos essa questão, levando em conta o contexto brasileiro será necessário considerar perspectivas históricas e sociais para se pensar a criança e a infância, dentre elas podemos citar: a colonização, a industrialização, os processos de escolarização e o trabalho que interferem diretamente na maneira de se pensar a criança brasileira. Isso porque, a infância como a conhecemos hoje é fruto de um processo histórico construído socialmente, “ não é eterna nem natural, é uma instituição nacional, ligada às práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, às classes sociais.” (Valera, Uria, p.3) .

No Brasil, a história da criança está marcada por diferenças regionais, de condição social e exclusão. Segundo Mary Del Priore (2000):

Diferentemente de europeus ou americanos, cujas culturas, produziam, desde as épocas mais remotas, imagens, objetos e representações que nos contam sobre a infância, no Brasil, temos que estar alertas a outro tipo de fonte para investigar essas questões como, por exemplo, a alimentação, o brinquedo e a religiosidade que associados à coleta de documentos são capazes de nos aproximar da vida da criança do passado. (p.16)

No Brasil quinhentista, o ensino das crianças era uma das maiores preocupações de padres jesuítas, os meninos e meninas indígenas eram preparados para a vida religiosa e a educação implicava uma transformação na vida e na cultura dessas crianças. No período colonial e no império brasileiro, assim como acontecia na Europa, observam-se os mimos destinados às crianças

pequenas fossem elas filhas de escravos ou da elite branca. A boa educação estava pautada em castigos físicos e estes se estendiam às escolas em que a palmatória era um instrumento de correção. A formação da criança era acompanhada de uma preocupação pedagógica pautada em valores morais vindos da igreja e da corte portuguesa. Nesse período da história, as crianças brancas e negras brincavam juntas e compartilhavam os mesmos espaços da casa enquanto pequenas e após os sete anos, as primeiras estudavam e as segundas trabalhavam como homens nas grandes fazendas. Aqui, observamos uma importante diferenciação de concepção de infância que está delimitada pela classe social em que a criança estava inserida. Julita Scarano (2000) discorre sobre essa questão:

As crianças negras foram praticamente ignoradas nas correspondências conservadas nos arquivos brasileiros e portugueses, pouco se fala da vida diária e dos aspectos corriqueiros de como viviam os escravos e os pobres filhos de pessoas sem importância. (p.107)

A autora também comenta que no período da mineração no Brasil, a preocupação era com assuntos políticos e econômicos, nesse ínterim a criança é vista como assunto secundário. A mineração dificultava a vida familiar e as mulheres, na maioria das vezes, estavam ocupadas com os cuidados dos filhos que perambulavam pelas ruas, auxiliando as mães nos trabalhos domésticos. As crianças, filhas de mulheres livres, tinham alto índice de mortalidade, pois ao atingirem 14 ou 15 anos eram vendidas para o trabalho na mineração e acabavam sofrendo com o trabalho excessivo. A criança pertencente à elite tinha uma educação em que a rotina do mundo adulto ordenava o seu cotidiano pautado em procedimentos e práticas que eram bem vistos e aceitos socialmente. A educação de meninos e meninas era distinta, sendo que os primeiros iam à escolas aos sete anos e só terminavam os estudos dentro ou fora do Brasil com um diploma de doutor, geralmente advogado. Além disso, podiam optar por uma formação militar. “Para as meninas da alta sociedade, exigia-se a perfeição no piano, a destreza na língua, a habilidade no desenho, além de bordar e pintar”. (Mauad, 2000, p.154)

Diferentemente daquelas da burguesia, as crianças pobres brasileiras têm uma história de trabalho e exploração, inclusive no início da industrialização do país, que está marcada por excessos de acidentes de trabalho, num cotidiano

com extensas jornadas e baixa remuneração. Em sua maioria, são filhos de imigrantes que vêm esperançosos em busca de uma vida melhor na América. Nesse ambiente, há ainda os castigos físicos e a exigência de uma disciplina e postura parecida com a dos adultos, as brincadeiras são proibidas e reprimidas pelos patrões. Os espancamentos e mutilações tornam-se fatos corriqueiros e geram denúncias frequentes na imprensa operária. Para Rizzini (2000):

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão de obra infantil, as crianças pobres sempre trabalharam para seus donos, no caso das crianças escravas e para os capitalistas no início da industrialização, mas o principal motivo da criança no mundo do trabalho e que estas são vítimas da miséria e precisam das ajudar na renda da família. (p. 376-86)

Essas crianças trabalhadoras estavam fora da escola e tinham sua infância perdida em detrimento das obrigações diárias que tinham que cumprir. A escola trazia e traz, ainda hoje, as marcas do colonialismo observadas nas relações de dominação dos adultos sobre as crianças e principalmente na definição dos valores educacionais que era/é ditada pelas camadas superiores da sociedade sem a participação popular. Segundo Demartini (2002) *apud* Queiroz :

Quer se trate da educação formal ou informal a supremacia dos adultos , em nossa sociedade, sobre a criança e jovens é sempre a partir da dominação dos adultos sobre as outras categorias. São os adultos que ocupam a primeira plana e suas funções são nitidamente da camada dominante, são eles que ditam as normas educativas, construindo a educação formal e orientando a educação informal (p. 2)

Cada período histórico traz consigo uma imagem construída socialmente da criança e uma noção da infância levando-nos a refletir de maneiras diferentes sobre as diversas concepções. Catini (2013) comenta sobre essa questão:

A progressiva generalização da escola contribuiu para uma noção de infância, relacionada a sua condição de aprendiz. E na medida que o aprendizado torna-se sistemático e objeto das ciências de aprendizado, surgem as determinações dos alunos. A definição da infância é possibilitada pela “prisão” na escola e é este confinamento de crianças e jovens que favorece a especialização da tarefa educativa.(p. 60)

A história da infância no Brasil está marcada pelo olhar e pela imposição dos adultos sobre as crianças e a escola é uma instituição em que essa dominação é observada nitidamente: nas salas de aulas, crianças ouvem seus professores diariamente e têm pouca participação na construção do conhecimento, ficando a cargo somente destes tal função. Não retiramos aqui a responsabilidade docente com o conteúdo, as orientações que devem ser feitas aos alunos e com o preparo das aulas e das propostas que são oferecidas, apenas colocamos a necessidade de uma participação mais efetiva das crianças nos processos educacionais que podem e devem ser compartilhados e discutidos entre professor e aluno, dando à criança voz e possibilidade de ação na construção do conhecimento.

Para Corsaro (2011)

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais (p. 29).

Diante disso, faz-se necessário pensar numa pedagogia que permita às crianças expressarem suas impressões sobre o mundo e os fatos que as cercam, utilizando-se os registros e a valorização de uma linguagem própria infantil, para que possamos construir uma história da infância com as crianças e não apenas para elas.

## **CAPÍTULO 2 - O CORPO E A EXPRESSÃO**

Neste capítulo, iremos retratar a importância do corpo ativo, o corpo livre do disciplinamento imposto pela escola, que cria e traz à tona as expressões e os sentimentos do indivíduo. Utilizamos entrevistas com professores do ensino fundamental I da rede pública na cidade de Paulínia sobre o assunto e observamos as brincadeiras infantis na hora do recreio bem como as atividades propostas em sala de aula e sua ligação e finalidade com a expressão corporal das crianças.

### **3.1 A educação dos corpos na escola**

O corpo não se revela apenas enquanto componentes orgânicos, mas também enquanto vetor essencial, social, psicológico e cultural. Está dentro da nossa vida cotidiana, nas relações de produções de troca, é um meio de comunicação, por meio de um certo número de sinais ligados à linguagem, aos gestos, as roupas, as instituições e as percepções que temos da realidade. (Braunstein e Pépin p. 10, 1999.)

O corpo parece ter sido esquecido das práticas pedagógicas em grande parte das escolas brasileiras. Nesses espaços, as atividades corporais geralmente estão vinculadas a uma proposta pedagógica que favoreça o conhecimento formal, ou seja, o corpo está subordinado e separado da mente, pois as atividades corporais servem de suporte para a aprendizagem de disciplinas como matemática, língua portuguesa, história, entre outras. O corpo não é visto como parte do indivíduo, que também está recebendo influências e estímulos dentro da escola.

A dualidade corpo e mente é observada diariamente nas salas de aula, onde os professores, muitas vezes, em condições, precárias de trabalho, com números excessivo de alunos, espaço ineficiente e falta de material optam por atividades pedagógicas de controle corporal como leitura, escrita e desenho livre. A importante teórica negra feminista, Bel! Hooks lembra-nos de tal dicotomia, afirmando que, "nós, professoras e professores, entramos numa sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se fôssemos, todas, "espíritos descorporificados" (Louro apud Bel! Hooks 1999, p. 115). Diante disso, não

levamos em conta a expressão corporal dos alunos e não conseguimos fazer leituras do que elas representam no dia escolar.

Ainda sobre a questão, Louro apud Michel Foucault, menciona que:

É possível perceber as inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los; para produzir gestos, posturas e movimentos educados, cristãos, civilizados, urbanizados, dóceis; para construir hábitos saudáveis, higiênicos, adequados e dignos. (1999, p.60)

O referido autor retrata uma intencionalidade social no disciplinamento do corpo que acontece em lugares muito diversos como: nos conventos, nas oficinas, no exército e nas escolas. Foucault (1999), discorre sobre o assunto:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. (p.164)

Nesse contexto, o corpo é instrumento político de obediência, uma vez que com a disciplina fabricam-se corpos dóceis aptos a servir e não questionar. A escola com sua forma organizacional antiga e ao mesmo tempo atual vem contribuir para o disciplinamento do corpo dos alunos, uma vez que os seleciona, separando-os em turmas seriadas, “aprisionando-os em salas de aula por várias horas seguidas e propondo um trabalho coercitivo sem participação dos educandos. Segundo Foucault (1999)

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância e o grupo dos que estão esperando fica confuso). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (p.173)

Muitas dessas ideias ainda estão arraigadas na escola moderna e podem ser percebidas em comentários como: “Esse professor não tem o controle da sala”, feitos por nossos colegas de trabalho, diretores e coordenadores. Nesse

ínterim, a palavra controle é atrelada à rigidez e ao disciplinamento dos corpos dos alunos em se manterem sentados, olhando para frente. Contrária-se, dessa forma, a percepção de que a expressão do corpo é a demonstração dos quereres, das ideias, da compreensão e da participação ativa e libertária no mundo.

Consideramos importante a formação do professor em atividades corporais práticas e teóricas a fim de refletir sobre as propostas que são oferecidas às crianças dentro das instituições escolares na atualidade.

Os cursos superiores de pedagogia pouco colaboram com o preparo dos profissionais para as práticas corporais que, geralmente, estão vinculadas às áreas artísticas de música, dança ou teatro. Tanto é assim que as quatro maiores universidades do estado de São Paulo oferecem apenas uma disciplina com quatro horas semanais voltadas para a formação artística corporal dos seus alunos. A tabela abaixo mostra um levantamento sobre a oferta de disciplinas de artes nas grades curriculares dos cursos de pedagogias das referidas instituições:

**Tabela 1: Oferecimento de disciplinas de artes na grade do curso de Pedagogia**

Universidade	Disciplinas obrigatórias	Disciplinas de artes	Eletivas	Eletivas em artes de oferta fixa	Eletivas em artes de oferta variável
USP	38	(1) Metodologia do ensino de artes	(11)	(0)	(3)
UNESP	42	0	0	0	0
UFSCAR	40	(1) Corpo e movimento	6	0	0
UNICAMP	48	(1)	4	0	1

		Educação corpo e arte			
--	--	--------------------------	--	--	--

Podemos observar que todas as universidades ofertam apenas uma disciplina prática no curso que tem pelo menos 38 disciplinas teóricas obrigatórias. A Universidade de São Paulo, diferentemente das outras, oferece algumas disciplinas optativas de arte atreladas à vivência prática, porém estas não são fixas em todos os semestres.

Outro fato que observamos é que as quatro disciplinas ofertadas podem ser cursadas pelos alunos que optam por estudar a educação infantil, já que duas delas são direcionadas para essa área e nas outras duas não há especificidades de faixa etária, porém, para os alunos que optam pelo ensino fundamental, apenas duas disciplinas são indicadas. Além disso, nas disciplinas voltadas para a educação infantil há uma abrangência nas áreas do conhecimento em artes, agrupando quatro delas: música, artes visuais, dança e teatro. Com esse fato, atentamo-nos para a valorização das práticas corporais nas escolas de educação infantil diferentemente do que ocorre nas séries iniciais do ensino fundamental em que percebemos uma maior preocupação com o conteúdo em detrimento das atividades artísticas corporais, havendo uma ruptura brusca de propostas pedagógicas em relação ao imaginário, ao lúdico e ao corpo para as crianças que saem da educação infantil e ingressam no primeiro ano do ensino fundamental.

Durante o período de estágio obrigatório, por exemplo, acompanhamos um grupo de crianças e professora do primeiro ano do ensino fundamental na cidade de Paulínia, e pudemos observar, vivenciar e dialogar com alguns docentes sobre as práticas corporais na escola. Em todos os dias em que estivemos na referida escola, percebemos que a professora organizava as crianças sempre em duplas, utilizava músicas diariamente na rotina dos alunos, porém com uma finalidade pedagógica de memorização da família silábica. Enquanto cantavam, as crianças faziam gestos, sentadas em seus lugares, mexendo apenas as mãos, a cabeça e os ombros e eram reprimidas quando levantavam da cadeira, nessa proposta, o corpo serve de instrumentalização para uma finalidade pedagógica, ele está reprimido e condicionado a gestos repetidos e ditados pelo adulto. A disciplina e a

ordem são mantidas com a repressão daqueles que arriscam se aventurar para além da proposta solicitada.

Na sala dos professores, pudemos conversar sobre a importância do corpo na escola, e a maioria das docentes valorizou as aulas de educação física nesse processo. Recolhemos então, depoimentos sobre essas aulas:

A aula de educação física é boa, por que as crianças precisam gastar energia, só o recreio é pouco, e aí o trabalho não rende na sala de aula. (professora do 2º ano)

Eu acho boas as aulas de educação física, porque tenho tempo para preparar minhas aulas, trabalho muito tempo em casa e com esse horário já dá uma folga né? (Professora do 3º ano)

As aulas são ótimas a professora faz avaliação com as crianças, não é escrita porque eles ainda não sabem ler, mas é através do desenho que eles avaliam o corpo, as partes do corpo, os movimentos...(Professora do 1º ano)

Ai...aula de educação física é um alívio para as crianças e para nós. Para eles por que vão ver a cara de outra professora e para nós por que vamos ficar alguns minutos em silêncio, faz bem para arejar a cabeça. (Professora do 4º ano)

Olha, para a minha turma que é mais velha, eu acho boas as regras dos jogos que eles aprendem, isso ajuda a entenderem as regras de convívio social que devem ser respeitadas dentro a sala de aula (Professora do 5º ano)

Nessa escola, a professora de educação física dava aulas dentro da sala para os alunos do primeiro ao terceiro ano, e sua prática era muito valorizada pelos colegas de trabalho, que poucas vezes demonstravam preocupação com o estudo do movimento ou do corpo, mas sim com a disciplina que essa prática impunha às crianças e com o tempo livre de que poderiam dispor para seus afazeres pedagógicos. Também não observamos nos depoimentos das professoras, uma vontade de atrelar a educação física ao trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, e sim uma preocupação com a valorização e reafirmação das regras escolares a partir dessa disciplina.

As práticas corporais na escola, na maioria das vezes, estão ligadas às aulas de educação física, que se empenham em ensinar aos alunos as regras, posturas e funções dos jogos em diversas modalidades esportivas. Ao entrar em muitas escolas, temos a nítida impressão de que o corpo está separado da mente, havendo uma maior valorização desse último nas práticas pedagógicas, mas para Louro:

“A preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram -e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (2000,p.60)

A professora do segundo ano fez uma observação interessante sobre o recreio quando menciona que esse é um espaço para que as crianças possam “gastar energia”, ou seja, no qual não há um controle rigoroso do corpo imposto pela escola, porém, no decorrer do diálogo, relata sua dificuldade com atividades externas à sala de aula e atrela isso a sua vivencia pessoal na escola, dizendo ser rígida e moralizante. Outro fato que a professora menciona é a formação acadêmica, ela faz considerações importantes sobre os estagiários que recebe e sobre as teorias que estudou:

“Estudei faz muito tempo, sei que os autores de referencia como Piaget, Vigotski e Paulo Freire estão até hoje nas salas de aula, mas o mundo muda e a educação também. Me sinto desatualizada e não vejo cursos de formação prolongados que realmente colaboram como uma ação efetiva na sala de aula.”

“ São poucos os estagiários que entram na sala de aula para trocar informações com a gente, a maioria passa a tarde anotando tudo e criticando nosso trabalho. Observar e atuar são elementos que se complementam no dia a dia da escola. Gosto dessa troca de gerações, mas não sinto abertura de vocês.”

A referida professora mostrou-se muito aberta para trocar experiência, porém quando propusemos uma atividade artística em parceria ela disse ter medo de perder o controle e preferiu não arriscar.

Na concepção desses professores, a expressão do corpo deve ficar a cargo das aulas de educação física e dos intervalos diários de aula em que as crianças podem brincar livremente. Eles não veem essa prática como parte do processo educativo e alguns têm medo da desordem e do “caos” que será instaurado na sala de aula com uma proposta que permita aos alunos expressarem-se livremente. Mesmo com a proibição dos gestos, as crianças, vez ou outra, descumpriam as normas e eram repreendidas pela professora, aquelas que desafiavam as regras eram vistas como indisciplinadas e tidas como crianças “difíceis”. A professora de educação física demonstrou preferência por atividades

avaliativas e escritas dentro da sala de aula em detrimento das atividades corporais ou esportivas. As crianças não questionavam a conduta dos docentes oralmente, mas se opunham em gestos e expressões corporais transgredindo regras e limites com a finalidade de exprimirem seus desejos.

### 3.2 A expressão do corpo e o brincar na escola

A partir desses diálogos e das observações que estávamos fazendo, decidimos acompanhar as brincadeiras das crianças no parque, nos momentos de lanche, registrando como elas se organizavam com a regras, quais interações faziam com seus pares, como escolhiam as propostas sem a presença dos adultos.

No parque, havia um espaço bem amplo com muitos brinquedos de madeira, balanços, árvores, e a disponibilidade de usar a quadra para jogar futebol. Três monitoras estavam dispostas em lugares diferentes para auxiliar as crianças: uma na quadra, outra nos brinquedos de madeira e outra nos balanços.

As crianças brincavam, mas a todo momento eram lembradas das regras:

- Não incline o corpo para trás em cima da balança que cai!
- Não balance em pé.
- Não pule em cima da casinha!
- Não corra!

De volta à sala de aula, a professora estava explicando a lição da letra C, porque ao lado da escola havia um circo e ela quis aproveitar para “incluir esse momento na vida da turma”. Ensinou a eles uma música sobre circo em que os animais iam entrando um por um no picadeiro: Cavalo, Cachorro, Cobra, Cabrito (todos com a letra c). Quando o nome de cada animal era falado, as crianças em seus lugares faziam gestos para imitá-los. Um dos meninos que estava bem perto de mim falou:

“ Aquela hora lá no recreio que eu estava em pé na balança, eu tava fingindo que era o apresentador. Foi legal não foi?”

A escolha da professora em trazer a atividade do circo para dentro da sala, foi bastante acertada, porém sua proposta de prática corporal estava subordinada à aprendizagem do conteúdo de leitura e escrita e não permitia a participação

livre e criativa dos alunos que apenas imitavam seus gestos. Contamos a ela sobre a aventura do garoto em pé na balança e perguntamos se gostaria de fazer uma atividade lá fora, mas ela respondeu que era melhor deixar para as aulas de educação física, porque ela tinha medo de perder o controle da sala e o que ela fazia de expressão corporal já estava de bom tamanho para eles.

Na educação infantil, há uma valorização das atividades de imaginação e expressão corporal das crianças, porém quando estas ingressam no ensino fundamental, observamos uma ruptura, a partir da qual o corpo é deixado de lado em detrimento do aprendizado formal, proposto pelos currículos escolares. A escola de nove anos, dentro desse modelo que conhecemos, retira da criança um ano de possibilidade de criar, imaginar e explorar seu corpo, seu olhar sobre o mundo, seus desejos. Surge então a necessidade de se pensar em novos modelos de educação que ofereçam propostas inovadoras nas quais docentes e discentes sejam autores construtores do conhecimento unindo corpo e mente com uma finalidade: a descoberta e o envolvimento com o mundo e as possibilidades de perceber o que nele existe.

## **CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O objetivo desse capítulo é descrever um relato de experiência com o trabalho por projeto, envolvendo a participação efetiva das crianças de ação e escolha dos objetos de estudo. Nesse processo de construção, o professor e a turma não conhecem as direções que serão seguidas. É através do diálogo, da escuta e das vivências diárias em sala de aula que os caminhos a serem percorridos serão norteados pelas propostas docentes, pelas relações afetivas que são construídas diariamente em sala de aula e pelos registros de todos os envolvidos.

### **4.1 Os participantes e o trabalho com projeto**

Os dados desse relato foram obtidos de registros pessoais docentes da minha prática com uma turma de 2º ano do ensino fundamental na *Escola do Sítio*, localizada na cidade de Campinas.

A instituição possui 250 alunos e 37 professores, uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas e uma assistente de direção, possui quatro salas de educação infantil, cinco salas de ensino fundamental I, quatro salas de ensino fundamental II, dois refeitórios, sendo um destinado à educação infantil, sala de informática, sala de vídeo, sala de música, sala de material de esporte, dois banheiros, um deles com adaptação, rampa de acesso para portadores de necessidades especiais, cantina, borboletário, horta, biblioteca e duas quadras esportivas, sendo uma coberta.

Dois parques estão disponíveis, um deles com brinquedos para a faixa etária da educação infantil até o terceiro ano do ensino fundamental e outro com brinquedos para todas as idades.

Muitos trabalhos são realizados fora da sala de aula como observação, registro, pesquisa, artes entre tantos outros, por isso, em alguns pontos da escola, estão disponibilizadas mesas de madeira coletivas que corroboram com

essa proposta pedagógica. Na escola, existe uma grande interação entre os alunos de todas as faixas etárias que convivem respeitosamente e produzem trabalhos coletivos em que um compartilha o conhecimento com o outro.

O nome da referida instituição de ensino faz alusão ao sítio de 6.000 m que compõe o campus da escola. Nele, as crianças e adolescentes podem desfrutar de diversos pomares numa conexão direta com a natureza. A escola foi fundada em 1976 por um grupo de pais que buscava uma educação libertadora para os filhos em meio às opressões da ditadura militar no Brasil.

A escola oferece atividades pedagógicas no período da manhã das 7:30 às 13:00 e no período da tarde as atividades complementares de: circo, teatro, percussão, culinária, capoeira, esporte, oficina de produção textual e reforço escolar, que são ofertadas gratuitamente para os alunos determinando as atividades por faixa etária.

A turma sobre a qual farei o relato é composta por 19 crianças, sendo dez meninos e meninas entre seis e sete anos de idade. As famílias mostram-se muito participativas nesse processo, colaborando com sugestões, aulas, estudos do meio, fontes de pesquisa e leituras.

#### **4.2 Brincar e imaginar: o projeto pedagógico como possibilidade de ação infantil na construção do conhecimento**

A criança, na atualidade, é compreendida como um ser social que se desenvolve pelas suas experiências e as relações estabelecidas com seus pares, além do mundo e dos adultos que a cercam. Assim, é através das brincadeiras que elas assimilam e recriam as experiências socioculturais vividas pelos mais velhos, pois "a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que esta vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vividas" (VIGOTSKI, 2009, p. 25) que favorecem a compreensão da realidade por meio do faz de conta e da imaginação.

O brincar tem sido amplamente valorizado nas práticas educativas nas escolas destinadas à primeira infância (0-5 anos), consolidando-se como parte importante do aprendizado.. Segundo Ayuob (2011)

“ Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (pp.56-57).

Por meio da brincadeira e dos jogos de faz de conta, a criança compreende as características dos objetos, cria novas possibilidades para explorá-los, além de construir formas de pensar e agir na relação que estabelece com seus pares e com os adultos. Ela constrói e elabora sua visão de mundo, a partir das brincadeiras. Na educação infantil, o brincar faz parte do planejamento docente e é pauta de discussões nas reuniões pedagógicas e cursos de formação, porém, em algumas práticas pedagógicas do ensino fundamental, o currículo e os processos avaliativos minimizam o olhar das crianças em detrimento de burocracias e prazos estabelecidos.

Ao contrário do que ocorre nos sistemas mais tradicionais de ensino, o trabalho com projeto dá voz e escuta as crianças que se tornam sujeitos da ação pedagógica em um trabalho coletivo entre alunos e docentes, em que é possível delinear, avaliar e reorganizar propostas a partir de um interesse comum do grupo, sem deixar de valorizar o currículo em suas especificidades.

### **4.3 O trabalho por projeto com a professora referência da turma**

No ano de 2016, recebi, como professora referência da turma do segundo ano, 19 crianças de seis e sete anos, com uma grande chave antiga, a qual seria nosso objeto disparador<sup>2</sup>. Segundo Fernandes (2007):

Tais objetos provocam e elencam temas, eixos e argumentos de trabalho ao longo de um ano e serão aproximados e unidos, formando teias e ramificações, conforme as discussões, pesquisas, dúvidas e descobertas forem acontecendo. Por isso, configuram-se em uma metodologia de trabalho pedagógico que lida, no horizonte, com a ideia de um currículo flexível e inclusivo, que necessariamente é sempre original e irrepetível. (p. 97)

---

<sup>2</sup> Faz parte da metodologia de trabalho por projetos assumida na escola o uso de objetos disparadores do currículo das turmas. Para maiores informações ver Fernandes; Romaguera (2015).

É através dessas descobertas que o professor vai delineando o trabalho e, para isso, faz-se muito importante o registro dos diálogos estabelecidos nas rodas e nas brincadeiras.

Quando o objeto foi apresentado para a turma foram feitas as seguintes hipóteses a partir das projeções infantis sobre suas características, sentidos e significados:

Criança 1: "Tem uma fênix aqui! E um símbolo de fogo. A fênix é a ave do fogo! Nossa! Essa chave é de uma fênix, ela existe mesmo!"

Criança 2: Deixa eu ver? Não! O símbolo é de água e de terra, são os quatro elementos.

Criança 3: "Será que ela abre um tesouro?"

Criança 4: "Olha! Um número. Pode ser do mapa do tesouro."

Criança 5: "Tem um sol nela. Será que se a gente apontar para o sol, abre um portal?"

Criança 6: "Tem um número na chave. Se a gente juntar o 50 com o 120, vamos descobrir quantos passos vamos dar até o tesouro. Então vamos lá, já fiz as contas. Temos que dar 170 passos."

As crianças dividiram-se em grupo e saíram pela escola para observar e fazer descobertas sobre suas hipóteses, porém tudo o que encontraram não foi suficiente para responder a tantos questionamentos. No tronco da árvore, pensaram poder abrir um portal, na balança de pneu, buscaram possibilidades de encontrar um mapa do tesouro, tentaram apontar a chave para o sol para observar se o símbolo impresso nela indicaria uma passagem secreta, e o antigo relógio de sol, desativado na escola, foi objeto de investigação dos alunos que pensaram poder levá-los até a fênix desenhada na chave.

**Imagem 1: Descobertas (Crianças buscando pistas no tronco da árvore.)**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 2: Surpresa - Buraco na parede ou passagem secreta?



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 3: Balança Mágica - Será que tem alguma pista aqui?



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 4: Fenda - Será que a chave abre essa fenda?



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Na tentativa de ver outras possibilidades, iniciamos a leitura do livro: *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato (1952). Dois trechos da história foram

bem marcantes para a turma e nortearam o trabalho com o objeto disparador; o primeiro deles tratava da tristeza da Dona Benta com a guerra e o esforço da Emília em descobrir um caminho que acabasse com o conflito: “Aquele tristeza de Dona Benta andava a anoitecer o Sítio do Pica-pau amarelo. E foi justamente essa tristeza que levou Emília a jurar que daria cabo da guerra”. (LOBATO, 1952, p.7)

O segundo trecho que encantou a turma mostra o momento em que a Emília entra na casa das chaves e desliga a chave do tamanho por engano, ao invés de desligar a chave da guerra.

Essas não de ser as chaves que regulam e gradam todas as chaves do mundo e uma delas é a chave que abre e fecha as guerras. Todas as chaves eram iguaizinhas, então como saber qual a chave da guerra? A solução era usar o método experimental do Visconde... Emília pendurou-se em uma chave, nem precisou fazer força. Bastou o seu peso para que a chave descesse quase até o fim. (LOBATO, 1952, pp. 9-10)

Foi a partir desse trecho do livro que as crianças quiseram transformar a sala do segundo ano em uma sala das chaves e decidiram que haveria chave para todas as coisas: amor, medo, conflito, ideias, família, dentre outros. Dia após dia, chaves de todos os modelos e tamanhos eram trazidas pelas crianças na roda: grandes, pequenas, finas, grossas e a questão da guerra passou a ser latente nos diálogos:

Criança 1- “A guerra é legal, porque a gente pode ter arma!”

Criança 2- “É mesmo e dá para usar capacete”.

Criança 3 – “Ahhh, gente, mas na guerra muita gente de quem a gente gosta morre. Eu conheço a história de uma menina que levou um tiro na cabeça. Ela se chama Malala e eu tenho o livro dela. Vou trazer amanhã”.

A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, de Adriana Carranca (2015), foi mais uma leitura que se fez presente nas rodas iniciais. Em cada página lida, havia uma descoberta e surgiam algumas indignações em relação as desigualdade sofridas pelas mulheres e meninas no Paquistão: “por que lá só os meninos estudam e brincam? Ainda bem que no Brasil não é assim!”

A partir dessa fala, foi possível discutir algumas questões de gênero com base nas vivências dentro da escola. Construimos um quadro onde separávamos

coisas de meninas e coisas de meninos. A princípio, as separações estavam da seguinte forma:

Quadro 1

Meninas	Meninos
Pintar a unha	Brincar de carrinho
Ajudar a mamãe	Jogar bola

Conforme fomos refletindo, o quadro mudou e os diálogos se construíram entre os meninos e as meninas de forma harmônica, em que cada um colocava seu ponto de vista e era respeitado dentro do grupo.

Menino: Olha, eu acho que pintar a unha também é coisa de menino, porque os meninos do rock and roll pintam as unhas!

Menina: Jogar futebol também pode ser de menina, eu jogo!

Menina: E outra coisa, eu sou menina e não gosto de princesa, tá. Elas são muito chatas.

Menino: Aiii, gente, não existe isso de menina e menino, existe coisa de criança, brinquedos... A gente tem que fazer aquilo que gosta!

Com essas discussões, uma criança trouxe uma proposta de atividades para a turma: "vamos fazer o dia do brinquedo; cada um traz o seu e nós brincamos todos juntos sem se preocupar com essa história de menino e menina". Na sala de aula havia boneca, quebra-cabeça, jogos de tabuleiro, super heróis, postos de gasolina, carrinhos *hot wills*, maletas de primeiros socorros, livros e *legos*.

**Imagem 5: Meninas e meninos montando o quebra cabeça**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 6: Meninos e meninas construindo um aeroporto



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 7: meninos e meninas descobrindo caminhos através de mapas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Após a vivência, pudemos avaliar o dia e as crianças foram expressando seus sentimentos em forma de palavras: alegria, liberdade, felicidade, conflito, medo de perder o brinquedo, cuidado com as coisas do outro, dividir, ser você mesmo, fazer suas escolhas. É interessante notar que não há menção a limites ou fronteiras da construção do gênero.

A partir disso, tivemos a ideia de construir portas para cada uma das chaves que a turma tinha, e as crianças quiseram sugerir nomes para elas: porta azul, porta sem cor, porta da alegria, porta da liberdade, porta dos sentimentos. Como todo o estudo estava voltado para a questão da igualdade de direitos dos gêneros, a votação ficou encerrada com a fala de uma menina: “gente, nós estudamos a vida da Malala, falamos de nós, essa porta tem que ser a porta da liberdade!”

**Imagem 8: construção da porta da liberdade**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Imagem 9: construção da porta da liberdade**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A ideia foi acolhida por todos e a chave dessa porta abriu a possibilidade de escolhas pessoais sem receio da crítica do outro em relação a determinados comportamentos. Discutimos que a liberdade não tem forma e nem cor e uma frase foi pintada na porta de papelão construída pelas crianças: “A liberdade é de todas as cores”.

Em todo esse processo de construção do conhecimento com o objeto disparador, observamos a ação da criança e do grupo. São elas que trazem as ideias e as sugestões para as pesquisas. O trabalho docente é ouvir, costurar e entrelaçar os desejos e quereres da turma ao currículo, nas diversas áreas do conhecimento, trazendo propostas de atividades e elementos que favoreçam o desenvolvimento do projeto e a participação efetiva das crianças.

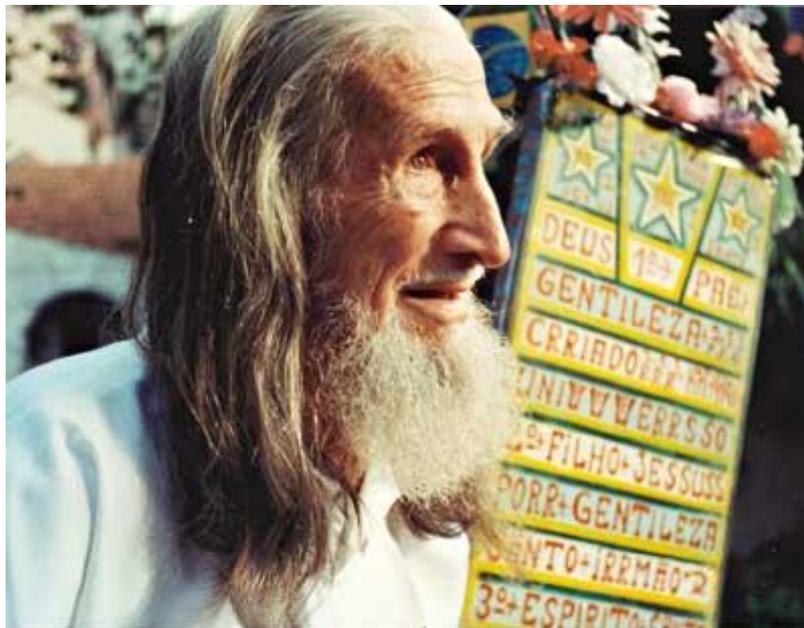
As rodas de conversa são um instrumento importante de escuta no qual o professor pode se apoiar para delinear as propostas de trabalho. Elas são feitas diariamente em dois momentos: no início e no final do dia. A primeira é um espaço de compartilhamento de ideias, lições de casa, sugestões e propostas de assuntos a serem estudados, já a segunda está voltada para a avaliação do dia e para as orientações sobre a realização das tarefas de casa que são sugestões feitas pelas crianças a partir das vivências e do envolvimento com o trabalho realizado em sala de aula. Para Siste (2003, p. 90):

A roda de conversa é um momento fundamental na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si. Também permite as crianças tomar consciência de alguns fatos da vida, se libertar ou (des) dramatizar algumas situações.

Após as leituras de “A chave do tamanho” e “Malala”, o livro “As coisas que a gente fala”, da autora Ruth Rocha (2012) favoreceu algumas discussões sobre a importância das palavras no dia a dia da escola e, juntos, descobrimos que estas têm uma força muito grande na nossa turma: estão nos combinados que fazemos, naquilo que falamos para os amigos, nas propostas que trazemos e em nossas atitudes. Refletindo sobre isso, iniciamos um estudo sobre a vida do profeta Gentileza, que foi uma personalidade urbana carioca, espécie de [pregador](#), que se tornou conhecido por fazer inscrições de palavras de amor e gentileza, de forma muito peculiar, sob um viaduto situado na [Avenida Brasil](#), na [zona portuária](#) do Rio de Janeiro, onde andava com uma túnica branca e longa

barba, distribuindo flores e palavras de afeto aos transeuntes. Sua frase mais conhecida é “Gentileza gera Gentileza”.

**Imagem 10: Profeta Gentileza**



Fonte:Google imagens

E assim, mais uma porta se abria na turma do segundo ano, a porta da Gentileza que aguçou o olhar dos pequenos para a Natureza, quando estes descobriram que o profeta havia plantado um jardim e uma horta comunitária.

**Imagem 11: construção de placas com palavras de gentileza para intervenção na escola (as crianças passaram em todas as salas de aula para falar sobre a vida do profeta e entregar palavras de gentileza, confeccionadas em papel por eles, a todos os funcionários e alunos).**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Imagem 12: construção de placas com palavras de gentileza para intervenção na escola (as crianças passaram em todas as salas de aula para falar sobre a vida do profeta e entregar palavras de gentileza, confeccionadas em papel por eles, a todos os funcionários e alunos).**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Imagem 13: construção de placas com palavras de gentileza para intervenção na escola (as crianças passaram em todas as salas de aula para falar sobre a vida do profeta e entregar palavras de gentileza, confeccionadas em papel por eles, a todos os funcionários e alunos)**





Fonte: Arquivo pessoal da autora

**Imagem 15: busca pelo Saci, observação do vento, das nuvens, do céu e dos redemoinhos no chão.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Foram muitos dias de espera por ventos, redemoinhos, armadilhas e, em meio a tanta imaginação e crença, o projeto de trabalho se consolidava na parceria entre alunos e professoras com a efetivação da ação das crianças e da escuta e intervenção docente.

A brincadeira do faz de conta possibilitou a imaginação, a explicação e a experimentação sobre o fantástico e o intocável, criando novos desafios e descobertas para esse grupo de crianças. Em tal contexto, observamos a importância da brincadeira na formação da criança que apreende e compreende o mundo, imaginando e criando hipóteses que explicam suas teorias, a partir do que vivenciou e observou em sua relação com o adulto e com seus pares.

Diante disso, a imaginação da criança também deve estar na sala de aula, tornando-se um instrumento de ação e reflexão acerca do mundo e precisamos aprender a permitir e reconhecer a importância desses momentos para o trabalho pedagógico. Girardello (2011) comenta que:

“Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, com o olhar fixo e aparentemente vago, precisa daquele instante da interferência automática do adulto para que faça alguma coisa, para que se envolva com os colegas ou com alguma outra proposta na sala de aula. As vezes ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio que é parte fundamental de sua vida subjetiva. (p.78)

As leituras que sempre se fazem presentes nas rodas também trouxeram a possibilidade de criar, imaginar e explicar as inquietações e dúvidas e, durante uma atividade na biblioteca em que semanalmente, lemos, pesquisamos e escolhemos livros juntos notei um grupo grande de crianças em volta de um livro, tratava-se de “A árvore da vida”, Peter Sís (2003), que contava a história de Charles Darwin desde a sua infância, quando surgiram os primeiros interesses pela natureza. Depois passa pela adolescência e juventude, época em que Charles vivia em atrito com o pai que o queria médico. Fala ainda da sua vida adulta - enfatizando a viagem que ele fez ao redor do mundo, durante cinco anos, na qual coletou informações cruciais para elaborar sua teoria de evolução das espécies. Termina com a sua morte, quando já era um aclamado cientista.

As crianças pouco se interessaram pela história, mas estavam animadas com uma pequena imagem e dialogavam entre si:

- Tá vendo essa daqui? Essa é a Dama de Cristal!
- Nossa, será que ela perdeu o cristal dela?
- Não, alguém roubou!
- Ela é chilena, olha a roupa dela.

Intrigada com a personagem, resolvi olhar para ver se descobria algo que pudesse delinear o trabalho com a turma, já que havia um clima de euforia e encantamento, porém o livro nada dizia sobre ela. Pesquisei na internet, conversei com alguns pais tentando encontrar pistas que me levavam à Dama de Cristal e quanto mais eu procurava, parecia que mais distante eu ficava da realidade.

As crianças afirmavam, convictas, que a Dama de Cristal existia, pois, afinal, o livro falava sobre ela. Diziam, ainda, que algumas pessoas já a tinham visto e que uma constelação no hemisfério sul possuía esse nome. Entrei em vários *sites* de astronomia, conversei com especialistas e nada encontrei, dei-me conta, então, de que aquela era uma criação coletiva, e que eu precisava alimentar tal fantasia e torná-la realidade para esse grupo de crianças e para mim mesma que estava extremamente envolvida com o projeto. Para Girardello *apud* Egan (1992.p. 64)

O que torna as vidas dos outros significativas para nós é nossa habilidade de compartilhar imaginativamente de suas emoções, medos, esperanças, intenções, etc. Pensar nelas como se fossem nossas, expandir as nossas ao pensar nelas como se fossem alheias.

Começamos uma busca pela Dama de Cristal e foi quando uma criança propôs que fizéssemos um desenho imaginando como ela seria e onde viveria. Estava descoberta a chave do mistério.

**Imagem 16: Dama de Cristal desenhada por grupos de crianças**



**Fonte: Arquivo pessoal da autora**

**Imagem 17: Dama de Cristal desenhada por grupos de crianças.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 18: Dama de Cristal desenhada por grupos de crianças.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

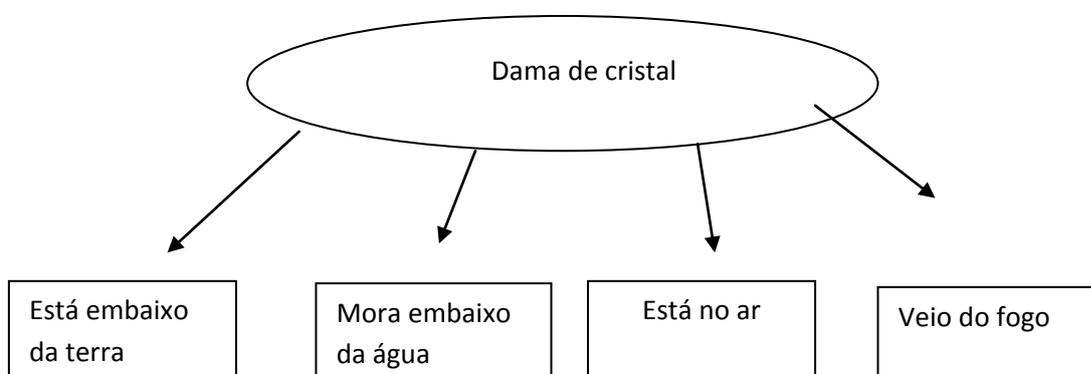
Imagem 19: Dama de Cristal desenhada por grupos de crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os desenhos trouxeram algumas possibilidades de continuidade do projeto, pois a partir deles as crianças foram individualmente contando o que haviam pensado sobre a Dama de Cristal, enquanto as professoras anotavam na lousa tudo o que era dito. As sugestões, ideias e pensamentos estavam compartilhadas com toda a turma e com isso, conseguimos organizar um mapa que orientou o trabalho:

Imagem 20: Mapa conceitual com as hipóteses das crianças sobre a Dama de cristal



Os quatro elementos da natureza estavam presentes em todas as hipóteses levantadas, decidimos, então, investigar o primeiro elemento: a terra e, para isso, as crianças saíram pela escola observando a terra, a horta, as árvores.

No dia seguinte, um menino trouxe para a roda várias histórias que havia escrito e ilustrado e esse fato desencadeou diversos questionamentos no grupo:

Criança 1: As plantas respiram?

Criança 2: Da onde vem o oxigênio das plantas?

Criança 3: Por que existem folhas amarelas e folhas verdes?

Criança 4: Todas as árvores dão fruta?

Criança 5: Existem plantas raras?

A turma levantou a hipótese de que no elemento terra haveria uma pista sobre a Dama de Cristal e, com isso, os olhares de todos ficaram aguçados em busca de respostas e de resolução para esse mistério. Todos os dias a sala estava cheia de pedaços de galhos de árvores, folhas de todas as cores, areia e terra. As situações comuns passaram a se tornar fantásticas.

Uma criança falava para um grupo de amigos,

Gente, olha essa folha que deixei aqui ontem. Está com uma pontinha virada para cima. Dever ser uma pista da Dama de Cristal, porque ontem não estava assim.

Em meio a tantos mistérios e descobertas, as crianças começaram a levantar a hipótese de que o Saci Pererê era amigo da Dama de Cristal. Esse personagem lendário e enigmático estava sempre acompanhando a turma e veio, por meio de cartas, ajudar as crianças com o mistério que elas estavam tentando resolver: Quem era a Dama de Cristal? De onde ela veio? O Saci, então, trouxe a primeira carta, contando à turma que conhecia a Dama de Cristal e que iria ajudar; disse também que gostava da pesquisa que as crianças estavam fazendo. Entre cartas e esperas misteriosas, entre olhares atentos e descobertas, estávamos nós, as professoras, alimentando diariamente a imaginação das crianças e nos permitindo ser afetadas por crenças, imagens e ideias despertaram em nós um olhar infantil, como ocorreu com o personagem Paulo, da crônica “A incapacidade de ser verdadeiro”, de Drummond:

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino

voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: - Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia." (1988, p. 32)

Conhecemos “Paulos” diariamente na sala de aula, ouvimos suas histórias na roda, conversamos sobre heróis, cavaleiros, princesas, bandidos. Com eles sonhamos em poder voar, explicamos a origem do universo, pelas mais diversas ópticas e somos convidados a ser cada um desses personagens, a vivenciá-los em sua integridade, transformando a realidade em fantasia na qual um galho de árvore torna-se uma arma, uma folha caída no chão é a pista de tesouro secreto e um simples buraco na parede, a passagem para um mundo distante. E foi para esse mundo que a turma do segundo ano mergulhou transformando em lenda uma personagem criada pelo imaginário coletivo e a história criada pela turma foi a seguinte:

Há muito tempo havia uma mulher que se casou com Charles Darwin, o nome dela era Dama de Cristal. Darwin era um homem muito bondoso que formulou a teoria da evolução e criou a árvore da vida. Nessa árvore havia o símbolo de uma pirâmide com um olho, nesse olho, tinha um cristal que era a balança de todos os elementos da natureza. A Dama de Cristal era a guardiã do cristal.

Um dia, aconteceu um desastre na vida da Dama, pois seu cristal foi roubado. A Dama de Cristal saiu procurando pistas que a levaram até o Sítio do Pica Pau Amarelo. Lá, ela ouviu falar dos personagens das lendas do folclore: Cuca, Saci, Iara, Lobisomem e Curupira. Os personagens conversaram com a Dama contando que coisas muito estranhas estavam acontecendo no Sítio: a água estava secando, o ar estava poluído e os animais estavam morrendo de fome por que sem água não havia vida. A Dama contou para eles sobre o roubo do Cristal.

Os personagens entenderam que tudo aquilo estava acontecendo porque o cristal, que equilibrava os elementos da natureza, não estava mais com sua guardiã: a Dama de Cristal.

O Saci, que é um menino muito esperto, desconfiou que alguém poderia ter roubado o cristal, a Cuca, que achava que com o cristal poderia dominar o mundo. O Saci foi até a gruta da Cuca e disfarçadamente pegou o cristal e devolveu para a Dama que está tentando equilibrar os elementos e cuidar da natureza.

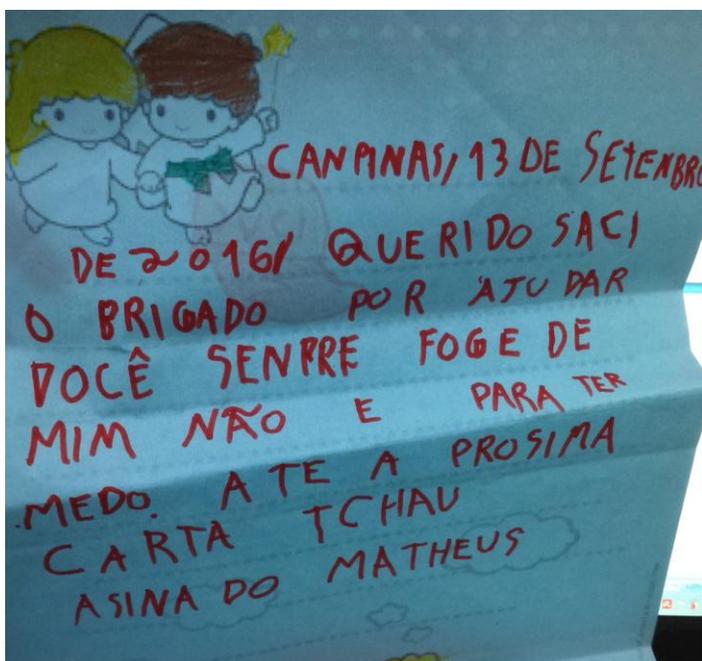
A fantasia se transformou em realidade dentro da escola, outros grupos de crianças passaram a perguntar sobre a Dama de Cristal e desenhos com pistas sobre ela apareciam misteriosamente em nossa sala de aula e, desta vez, a imaginação não estava sendo alimentada pelas professoras, mas afetava outras turmas que contribuiriam indiretamente com a construção do projeto.

**Imagem 21: Leitura coletiva da carta enviada pelo Saci**



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Imagem 22: Resposta à carta do Saci



Fonte: Arquivo pessoal da autora

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As concepções de infância mudam histórica e socialmente ao longo do tempo. Na atualidade, deparamo-nos com crianças que têm acesso a diferentes tecnologias e possibilidades de conhecer e explorar o mundo, seja por meio dessas ferramentas, das relações que estabelecem com seus pares, da leitura, do letramento ou da escola. Diferentemente do que aconteceu com a infância, a escola ainda mantém muitas marcas e tradições do início da sua criação, como o enfileiramento das carteiras, a divisão dos alunos por seriação, o conhecimento centrado no professor, a repressão e as ideias de passividade dos alunos frente às propostas pedagógicas. Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1999) discorre sobre a prisão e podemos fazer um paralelo de sua descrição com os moldes escolares ainda vigentes na atualidade. Segundo o autor:

“Elaboraram -se, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza” (p. 260)

Diante disso, os alunos são condicionados às disciplinas rígidas, tornando-se passivos frente ao conhecimento. Entendemos que muitas escolas, professores e grupos que pensam a educação questionam essa forma e trazem propostas que colocam as crianças no cerne da produção e do conhecimento, valorizando-as como sujeitos ativos e produtores de cultura, na tentativa de inovar e reinventar a escola. Para Demartini (2002):

“Faz - se necessário reiterar a importância cada vez maior, em nossos dias, de aprender a ouvir as crianças e os jovens. Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas que encontramos em grupos mais velhos, mas principalmente escutá-los para podermos enfrentar juntos os desafios que nos são colocados diariamente. (p. 2).

Essa escuta e busca por inovação têm tido resultados positivos nos dados do MEC, que no ano de 2015 divulgou o nome de 178 escola que apresentam projetos inovadores de ensino. As escolas com tal classificação são da rede pública e particular de todo o território nacional e foram avaliadas em quatro quesitos: Gestão, currículo, ambiente e metodologia. Em todas elas, os alunos

participam ativamente das propostas pedagógicas e das escolhas coletivas que são realizadas no ambiente escolar.

Em nosso trabalho, trouxemos um relato de experiência na tentativa de compartilhar saberes. Trata-se de uma possibilidade de proposta pedagógica que valoriza a criança e sua ação no trabalho pedagógico, dando voz e visibilidade aos relatos e desejos infantis. Demartini (2002) comenta que:

Temos um relato que tem sido pouco discutido: os relatos das crianças, construídos pelas crianças. Parto do princípio que uma criança, de qualquer classe social, após breves espaços de tempo, já constituiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, penso eu que tudo isso pode ser contado de diferentes maneiras. (p.7).

Esse relato que compartilhamos traz as ideias das crianças, relatos de propostas de atividades e possibilidades que elas encontraram dentro da escola de descobrirem-se enquanto sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. São imagens, desenhos, registros escritos e orais que foram transcritos pelas professoras.

Assim como as escolas inovadoras, temos a consciência de que novos caminhos começam a ser trilhados na tentativa de transformar a escola e oferecer às crianças novas possibilidades de ser e estar no processo de construção do conhecimento. Essas propostas precisam ser compartilhadas a fim de serem discutidas por todos os profissionais da educação, favorecendo uma transformação nos modelos escolares brasileiros da atualidade.

A escola é uma composição de alunos, professores, cozinheiros, profissionais da limpeza, do administrativo, direção e coordenação. Ela só funciona enquanto corpo vivo se todos o que nela estão se sentirem parte integrante e agente daquele ambiente, para isso, é necessária a participação e o debate coletivo em todas as ações que nela são realizadas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A incapacidade de ser verdadeiro*. In: Poesia e prosa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1988.

ARIÈS, P. *História social da infância, da família e da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.[1973]

AYOUB, E. *Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil*. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

BARBOSA, M. *Culturas Infantis: Contribuições e reflexões*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; NASCIMENTO, Claudia Terra. *A Construção Social do Conceito de Infância: Algumas Interlocuções Históricas e Sociológicas*. 1. ed., Revista Olhar do Professor, Santa Maria, 2010.

BRAUNSTEIN Florence, PÉPIN Jean François. *O lugar do corpo na cultura ocidental*. Tradução João Duarte Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1999

CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

CATINI, Carolina de Roig. *A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista*, 2013.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *Infância, pesquisa e relatos orais* in FARIA, Ana Lucia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia do (orgs). *Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

ESCOLA DO SÍTIO. Disponível em: <http://www.escoladositio.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2017.

FERNANDES, Renata S. *Anotações, inquietações acerca do objeto, da criança, do simbolismo. Educação e realidade*, jun/ dez, 2007.

FERNANDES, Renata S.; ROMAGUERA, Alda R. T. *Experimentações, leituras, projetos*. Americana: Editora Adônis, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIRARDELLO, G. E. P. *Imaginação: arte e ciência na infância*. Pro- Posições/ Dossiê interlocução possível: arte e ciência na educação da primeira infância, v. 22, 2011, p. 75-92.

GENTILEZA. Disponível em: <http://jorge-menteaberta.blogspot.com.br/2013/02/a-historia-do-profeta-gentileza.html>. Acesso em: 29 abr. 2017.

LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1952.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, escola e identidade*. Revista educação e realidade. Jul/ Dez. 2011p. 59-75

MAUAD, Ana Maria. *A vida das crianças de elite durante o império* in PRIORE,

PRIORE, Mary Del (org). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto. 200

RICARTE, Lidiany Teotonio. *Concepções de infância e culturas infantis na contemporaneidade midiática: a voz das crianças*. Unicamp. 2016

RIZZINI, Irma. *Pequenos trabalhadores do Brasil* in PRIORE, Mary Del (org). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000

SCARANO, JULITA. *Crianças esquecidas das Minas Gerais* in PRIORE, Mary Del (org). *História da Criança no Brasil*. São Paulo: Contexto. 2000

ROCHA, Ruth. **As coisas que a gente fala**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

SÍS, Peter. **A árvore da vida**. Portugal: Editora Terramar, 2003.

SISTE, Andréa de F. Roda de Conversa. In: FERREIRA, Gláucia de M. (org). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2003.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URÍA, Fernando. *A maquinaria escolar*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.6, 1992.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Editora Ática, 2010.

A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa, Maria Malta Campos<sup>I</sup>; Jodete Füllgraf<sup>II</sup>; Verena Wiggers<sup>III</sup>, disponível em;

[http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt&nrm=iso&pid=S0100-15742006000100005&script=sci\\_arttext&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?lng=pt&nrm=iso&pid=S0100-15742006000100005&script=sci_arttext&userID=-2)