

EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS ¹

Andréa Cardoso Reis²
Pablo de Vargas Guimarães³
Célia Maria Lira Jannuzzi⁴

Resumo

Este artigo narra experiências no âmbito de um projeto PIBID-CAPES. As experiências ocorreram na interface ensino, pesquisa e extensão em uma escola no interior do estado do Rio de Janeiro. Buscávamos a compreensão do cotidiano que envolve a vida da e na escola. Vivenciávamos a prática pedagógica partindo do rompimento de cadeias disciplinares tanto no espaço acadêmico quanto escolar. A partir de observações do cotidiano escolar e construção de projetos de trabalho, um currículo rizomático instituía-se. Educadores e crianças aprendiam juntos. Rompia-se uma hierarquia de saberes e lógicas lineares reproduzidas no processo educativo. As crianças revelavam suas próprias lógicas do aprender e do ensinar e eram elas que avaliavam os adultos nas suas brincadeiras.

Palavras-Chave: experiências, ensino, escola

Résumé

Cet article relate des expériences au sein d'un projet PIBID-CAPES. Les expériences ont eu lieu dans l'interface entre enseignement, recherche et extension universitaire, dans l'école et de la vie de l'école. Nous vivions la pratique pédagogique à partir de la rupture des chaînes disciplinaires, aussi bien à l'université qu'à l'école. D'après des observations de la vie quotidienne de l'école et des élaborations de projets de travail, un programme rhizomique se développait. Les éducateurs et les enfants apprenaient ensemble. La hiérarchie de savoirs et la logique linéaire reproduites dans le processus éducatif se rompaient. Les enfants révélaient leurs propres logiques d'apprentissage, d'enseignement et, dans leurs jeux, évaluaient les adultes.

Mots-clés : expériences, enseignement, école

¹ Artigo baseado em relatório técnico enviado do Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID-CAPES entre os anos de 2011-2013).

² Graduada em Psicologia e Doutora em Educação (UFF). Departamento de Ciências Humanas. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense. andreainfes@gmail.com

³ Graduado em Música (UNIRIO). Doutor em Educação (UERJ). Departamento de Ciências Humanas. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense. pablodvg@gmail.com

⁴ Graduada em Biologia e Pedagogia. Departamento de Ciências Exatas, Biológicas e da Terra - Mestre em Educação. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. Universidade Federal Fluminense. cmlj2012@gmail.com

Genealogias de um processo instituinte...

Vasculhamos palavras, sentidos, que pudessem expressar nossas experiências vividas no Projeto PIBID durante os anos de 2011 a 2013, e encontramos no fragmento de Abranches um pouco daquilo que vivemos, compreendemos, compartilhamos dessa experiência. “À margem!” É justamente o nome dos caçadores ribeirinhos. Àquele lugar de encantos. É um lugar fértil, de boa caça, denso de criaturas humanas – Gente que se desloca cautelosamente”. (ABRANCHES apud PADILHA, 2007, p. 169).

“À margem!” Marginalizados foi assim que nos sentimos. Da construção do projeto à avaliação das atividades ocorridas no triênio 2011-2013, no interior da Escola Municipal de Educação Infantil onde foi desenvolvido, pudemos perceber a densidade do humano. Isto é, pensar a escola e o espaço educacional para além de práticas de ensino que instrumentalizam e interpretam conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, e que tentam localizar em professores e crianças, problemas, faltas ou dificuldades.

Buscamos, por meio de práticas dialógicas, a compreensão das malhas do cotidiano, as tensões e intenções que envolvem a *vida da escola*, a *vida na escola*. Como caçadores ribeirinhos, percebemos que havia vida dentro da escola. Uma vida pulsante, uma vida composta por culturas locais, sem contornos precisos cuja potência podia ser expressa na alegria, na dor, no choro, no ânimo e no (des)ânimo das criaturas humanas que habitavam aquele terreno fértil.

O ano de 2011, “denso” e “tenso” em termos de reformas políticas, questões conjunturais que adiaram, inclusive, nossa chegada à escola, não foi por isso menos (in)tenso. Do processo de seleção de bolsistas e dos primeiros contatos da coordenação do projeto com a escola até a sensibilização e compreensão do que significaria a implementação do Projeto PIBID foi um longo percurso que ainda continua...

No ano de 2012 o programa ganhou mais vida quando o projeto “Música, Cultura e Educação” entrou na universidade e na escola, e quando os “Ciclos Temáticos das Ciências na Educação Infantil” trouxeram mais fôlego às formações continuadas na escola.

Percebíamos nessas ações, práticas instituintes, movimentos coletivos que se estabeleciam como terreno de aprendizagem tanto na formação das futuras professoras, bolsistas do projeto, quanto para as professoras e equipe pedagógica que atuavam na escola.

Na universidade nem sempre se evidencia a relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, e nós tentávamos dialogar com esses elementos que compunham indissociavelmente nossa prática e que apontavam para a transdisciplinaridade. Uma realidade que merece ser destacada, posto que ainda vivemos em prisões conceituais que insistem em nivelar e conservar territórios disciplinares.

Birman (2008), na apresentação ao livro de Claudine Haroche *A condição sensível: formas e maneiras de sentir no Ocidente*, comenta a dificuldade de ultrapassarmos esses “contornos disciplinares”

nos confins de cada disciplina, sempre existe algo que provoca ruído na leitura de certas temáticas, e, que por isso mesmo, exige a interlocução com outras disciplinas para a sua devida elucidação teórica. De um lado, a existência de ruídos evidencia os limites epistemológicos das disciplinas; de outro, indica uma ampliação do campo de indagação teórica e a constituição de novos estilos de pesquisa (p.13).

A escrita e prática acadêmica *fala e escreve* sobre *transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade*, mas esse discurso ainda alcança de forma muito incipiente as práticas dos discentes em formação, e por que não dizer *a escuta e o discurso* da escola que viveu durante muito tempo reclusa no espaço e no discurso disciplinar.

Num trabalho de coordenação compartilhada, tentávamos construir na porosidade das diferentes áreas de conhecimento um terreno fértil em que

se pudesse respirar a realidade do que significa a prática pedagógica partindo do rompimento dessas cadeias disciplinares que são gestadas no próprio espaço acadêmico.

E os anos de 2012 e 2013 nos mostraram que esses diálogos eram possíveis. Diálogos com a Filosofia, com a Música, com as Ciências Naturais, com a Física, nos mostravam a circulação e o atravessamento dos saberes entre a escola e a universidade.

Consideramos importante retomarmos aqui a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão para compreender a dimensão de um programa de iniciação à docência. Um programa institucional que além de incentivar a prática discente e, com isso, o componente de Ensino nas Licenciaturas, nos provoca a Pesquisa e Extensão, num entrelace entre atividades que envolvem a comunidade acadêmica e a comunidade local (compreenda-se aqui a comunidade escolar e por extensão as próprias famílias, secretarias municipais e estaduais de educação), transversais e colaboradoras na realização desse programa.

Como um programa, muito mais que um projeto, o PIBID trouxe a oportunidade da compreensão do espaço educacional capaz de redimensionar a relação entre aquilo que é produzido no cotidiano da escola e aquilo que é produzido no espaço formal da universidade. Coordenadores, Supervisores, Bolsistas são surpreendidos cotidianamente com realidades no espaço escolar que se movem, configuram e se reconfiguram em expressões que envolvem as dinâmicas do afeto, que atravessam as relações humanas e que se modificam nos olhares em relação à prática e à interpretação da vida escolar.

Esse é outro ponto que precisa ser destacado. Competência técnica e eficácia são elementos constantemente mencionados em relação à formação inicial e contínua dos professores. No entanto, o mal-estar docente, a psicodinâmica dos afetos que envolvem a prática pedagógica, é pouco mencionada no âmbito da formação docente. Sem desconsiderar as políticas

públicas de incentivo à formação dos professores, a profissionalização do professor esbarra em questões éticas e morais que se tornam muito complexas quando da sua chegada à escola.

Ao entrar no espaço escolar, ao iniciar sua vivência com outros profissionais, ao receber cerca de vinte ou trinta crianças de culturas familiares e locais diferenciadas, incluindo sua própria cultura e a dos outros professores, começa-se a perceber que não existem respostas prontas para seus questionamentos e dificuldades, que o conhecimento acadêmico produzido não é estanque, e que é preciso, sem clichês ou modismos, reinventar a prática a cada dia.

Mas essa prática não diz respeito somente às atividades que o professor iria construir junto às crianças, ela precisa ser reinventada também no âmbito das relações humanas, políticas, da escuta, da coletividade.

Essa é uma das dimensões que envolvem o PIBID, a do reconhecimento de um programa que não está pronto, não pode esperar respostas rápidas ou precisas porque não é assim que as relações pedagógicas acontecem. As aprendizagens são processuais e acontecem em todos os níveis

Experiências Instituintes em gestão

A “experiência” do PIBID atravessa a todos que estão envolvidos neste Programa, dentro da Escola e dentro da Universidade. Aliás, a partir de um determinado momento, que não é possível prever ou definir, uma “experiência instituinte” atravessa o curso de nossas vidas. Já não é possível precisar os limites da escola e da universidade, estamos a partir daí, desterritorializados.

Fazíamos a escola na universidade e a universidade na escola, não sem obstáculos e nem sem dificuldades. Nossa “experiência” na escola era uma extensão da Universidade, e nossa “experiência” na Universidade era

uma extensão da escola. Uma experiência que inspirava aos nossos sentidos um gosto doce e amargo ao mesmo tempo.

Doce, quando descobríamos, nas linhas de fuga, as epistemologias e estratégias que as crianças utilizavam para construir a escola que queriam. Amarga quando presenciávamos a sujeição dos educadores e o desânimo frente às políticas colonizadoras de seus corpos e mentes que os impediam de criar rotas diferentes para aprender e ensinar.

Nessa dinâmica de experiências e afetos, atravessamento de diferentes saberes, experiências de trabalho na escola, terrenos férteis descobertos não podiam ser silenciados.

Larrosa (2011) nos confronta com o saber da experiência e o saber da ciência, fazendo-nos refletir sobre os obstáculos que ambos enfrentam nas relações de poder que circulam no interior da escola.

nos modos de racionalidade dominantes, não há saber da experiência, não há razão da experiência, não há linguagem da experiência, por mais que, desde essas formas de racionalidade, haja um uso e um abuso da palavra experiência. E se existe, se trata de uma linguagem menor, particular, provisória, transitória, relativa, contingente, finita, ambígua, ligada sempre a um espaço e a um tempo concreto, subjetivo, paradoxal, contraditório, confuso, sempre em estado de tradução, como uma linguagem de segunda classe, de pouco valor, sem a dignidade desse saber da teoria que diz, em geral, o que é e o que deveria ser. Então, o primeiro a se fazer, me parece, é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida⁵... (p.24).

Pudemos observar esse conflito, logo de início, na própria concepção que se tem dos espaços-tempos da escola.

⁵ Citado pelo mesmo autor no texto "Experiência e Alteridade em Educação, a partir de *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*" foi publicado no Brasil em 2004, no livro *Trajatórias e perspectivas da formação de educadores*, pela Editora UNESP.

Guimarães e Reis (2011), na investigação *Aula ou Atividade na Educação Infantil?*, observam a dificuldade que a escola tem de conceber o “tempo das infâncias” que atravessa os espaços da escola.

Essa tem sido uma das questões norteadoras, uma vez que o significado de *aula* tem sido representado como a de um *aprimoramento* de práticas em tempo e espaço determinados. Tentamos descaracterizar a noção de *aula*, quando esta se adere a uma visão preparatória e conteudista em detrimento do direito da criança experimentar as relações com o espaço-tempo do brincar e das narrativas da sua cultura local (p.01).

Perguntas constantes ecoavam: *Vão dar aula hoje? Qual o plano de aula? Sobre qual conteúdo será a aula? Quanto tempo vocês precisarão para a aula?* As construções discursivas sugeriam aos nossos ouvidos que a concepção desse espaço-tempo escolar vivido naquela escola destoava da concepção de espaço tempo das crianças.

Foucault (2004) nos recorda essa genealogia, ou seja, como historicamente foram sendo organizados o espaço e o tempo escolares.

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 o grupo confuso dos que estão esperando). 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. J. -B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente "classificador" do professor (p. 126).

As questões: *Vão dar aula hoje? Qual o plano de aula? Sobre qual conteúdo será a aula? Quanto tempo vocês precisarão para a aula?* já citadas anteriormente, não sugeriam apenas o esquadramento dos espaços físicos e de um tempo cronológico. Nessa trama discursiva deslizavam questões relacionadas a uma concepção curricular unilateral e hierárquica.

Gallo (2000) nos lembra que a formação dos estudantes, e aqui nos referimos às crianças da Educação Infantil, não acontece a partir da assimilação de discursos, mas a partir de uma experiência microsocial vivida que leva esse sujeito a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos outros sujeitos que participam com ela desse microcosmo cotidiano.

Estamos falando aqui de uma dimensão ética, que percorre todos os conteúdos escolares e que não é admitida como um conteúdo, muito menos vista como integradora e transversal a esse mesmo currículo.

O que estamos sinalizando é que a ideia de currículo corrente nas escolas ainda é concebida como um conjunto fragmentado de saberes que precisam ser reunidos em planos de aula bem determinados e definidos precisando caber em 08 meses letivos.

Nossas observações apontavam para a dificuldade de romper com essa lógica compartimentada, mas, ao mesmo tempo, o trabalho em equipe, o desejo de transformar uma realidade que se mostrava estanque e cristalizada, rompendo os limites de um tempo contínuo, uma visão de saberes e um currículo hierarquizado.

Experiências em trans(formação): projetos instituintes

Considerando a proposta desenvolvida pelo PIBID, no contexto da escola de Educação Infantil relatada por esta investigação, observamos a importância do trabalho com projetos.

Os projetos vêm sendo utilizados como forma de metodologia de trabalho e com bastante ênfase nas práticas educativas em Educação Infantil. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que representam orientações curriculares para esta modalidade, tiveram grande influência na difusão das “abordagens de projetos”.

Atualmente, não só as escolas de Educação Infantil como outros níveis da Educação Básica e Ensino Médio têm utilizado essas metodologias como uma forma de pensar o currículo escolar de forma abrangente e integrada.

Dois dos projetos desenvolvidos na escola se inspiraram nesta abordagem, embora não tenham tido a preocupação de se apoiarem diretamente em aportes teóricos sobre essa metodologia que determinassem sua realização.

Uma metodologia que enfatize projetos de trabalho, como sinaliza Hernandez (1998), traz um olhar para o currículo que valoriza problemas numa dimensão transdisciplinar e não conteúdos ou disciplinas. Segundo o autor, os projetos de trabalho abrangem temas ou problemas de interesse negociados ou compartilhados com a turma, envolvendo perguntas, pesquisas de temas, conhecimento construído, grupos de trabalho, estudo da realidade cotidiana e comunitária, a ideia do professor como mediador, além de avaliações processuais.

Entre outras questões e situações trazidas por essa abordagem, o autor menciona questões de ordem epistemológica confrontando educandos

e educadores como a própria ideia de currículo, uma vez que para Hernandez (1998, p. 58) a metodologia em questão traz como alguns de seus objetivos:

- questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita e questionar a realidade baseada em verdades estáveis e objetivas;

- reconhecer, diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, a realidade que representam e as representações que tratam de influir nela;

Portanto, na busca por romper com lógicas compartimentadas, um grupo de bolsistas compreendeu a necessidade de desenvolver projetos de trabalho. Um desses projetos foi intitulado *Pequenos Cientistas e Dinossauros*.

Esse projeto “nasce” em uma roda de conversa sobre “ser cientista”. O que é ser um “cientista”?

Em uma das conversas era trabalhada a letra D, de dinossauro. Foi então que se decidiu trabalhar a temática “Dinossauro” no projeto.

A inspiração para a roda de conversa veio das "comunidades de investigação", pensadas por Matthew Lipman em seu modelo de filosofia com crianças. A partir da leitura de textos, as crianças elaboram suas próprias perguntas sobre o que foi lido, expondo-as para o grupo. A investigação gira em torno das questões iniciais e de outras geradas ao longo do diálogo.

Após o levantamento de temas e problema, foram propostas algumas experiências como o trabalho com paródia de música, a montagem do mapa do Brasil associada a imagens de fósseis, previamente preparadas em cubos de gelo, localizando-as em diferentes regiões do país. Como suporte a essas atividades foi utilizada a contação de histórias.

Na parte da observação dos fósseis, foi solicitada às crianças uma descrição detalhada a fim de que pudessem reproduzir nos seus registros o que haviam compreendido sobre essas estruturas. Foi utilizada, também,

argila para construção dos contra-moldes usando as miniaturas colecionadas pela turma.

Em seguida, alguns “ossos” construídos foram escondidos na areia do parque da escola com a intenção de que as crianças fizessem uma busca para posterior estudo, como fazem os paleontólogos. Nesta atividade, de cunho científico, as crianças precisariam observar, discutir e salientar texturas, suas diferenças e semelhanças bem como a função de cada espécie observada. As bolsistas relataram que as crianças ficaram muito interessadas pelo dinossauro brasileiro. Então, confeccionaram algumas máscaras e dobraduras da cabeça de (pterodátilo) para brincar.

A atividade foi encerrada com o filme: “Meus amigos dinossauros”, que gerou algumas exemplificações e debates relacionados aos tipos de lixo, o que fazemos com eles e como podemos utilizá-los para fazer o dinossauro.

As bolsistas relataram que através das rodas de conversa, grupos de discussão, podiam tratar mais abertamente com os alunos sobre o que eram fósseis e assim pensar em outras possíveis atividades. Perceberam também a capacidade de organização e a noção de escolha por votação.

Era utilizada a encenação na brincadeira para construir e explorar o conhecimento desenvolvido ao longo das pesquisas sobre dinossauros. As licenciandas destacavam nos seus relatos a capacidade de realização de trabalhos em grupo, e a articulação entre diferentes disciplinas trabalhadas por meio da experimentação de diferentes matérias, criando diálogos e histórias com as cabeças de dinossauros. Algumas questões levantadas após a exibição do filme relacionavam-se à situação da produção de lixo do município, reportando-as ao tema da reciclagem.

As crianças mostram que o conhecimento não pode ser “partido” em suas cabeças. E a proposta da metodologia de projetos nos permitiu enxergar crianças *ensinantes-aprendentes* como protagonistas dos seus processos de aprendizagem. Para elas o projeto não se restringia à escola. Por conta

própria, em suas casas, se aprofundavam em suas pesquisas. Motivação intrínseca, livre da lógica da obrigação, do dever, da sanção. O conhecimento das crianças sobre dinossauros ultrapassou em longe o das professoras.

O alcance do projeto não se limitou a alunos e professores. As mudanças de comportamento e atitude das crianças era tão marcante que começou a chamar a atenção de toda a comunidade escolar, desde o pessoal da manutenção e limpeza até os funcionários da cozinha.

Em um outro projeto desenvolvido na mesma escola, mais uma “experiência” nos apontava essa partilha de saberes.

Pinto (2014) e Garcia (2014) desenvolveram coletivamente um projeto de trabalho que foi intitulado *Alimentação Saudável*, em que a primeira proposta foi o desenvolvimento de uma atividade sobre alimentação que teve como etapa inicial uma roda de conversa para saber o que as crianças conheciam sobre o assunto e seus hábitos, depois fazer uma ilustração do alimento que mais gostavam.

Foram realizadas atividades como construção de quebra-cabeças sobre frutas, contato com algumas frutas para que as crianças pudessem conhecer a textura, o cheiro, o sabor, as cores, os tamanhos e formas. A partir de então, as atividades seriam planejadas de acordo a imaginação e autonomia das crianças, de forma que houvesse interação entre as áreas de conhecimentos. As rodas de conversa se estendiam de forma produtiva e prazerosa, pois todos queriam falar de suas experiências alimentares.

Através dessa conversa, percebeu-se que certos tipos de alimentos eram comuns para uns e estranhos para outros. O jogo da memória foi uma novidade, pois as crianças nunca realizaram esse tipo de atividade. Tiveram um pouco de dificuldade em brincar de acordo com as regras, visto que era a primeira vez em que foram desafiados a trabalhar em grupo e esperar por sua vez. Ao longo da brincadeira, conforme viravam uma cartinha, elas descobriam um tipo de alimentos e foram se familiarizando.

No decorrer das atividades com as frutas, surgiu a curiosidade sobre as sementes e as bolsistas levantaram algumas questões para a atividade seguinte. Para que servem as sementes? O que era preciso para ela crescer?

Em outra roda de conversa, quando as bolsistas perguntaram: "o que era preciso para as plantas crescerem?", e deram a dica do que se bebia todos os dias no lanche ou na hora das refeições. Uma delas disse que a semente precisava de suco. Esse pensamento e a lógica desenvolvida pela criança trouxe a questão de que algumas crianças ingerem mais suco do que água. Deduziu-se, então, que aquela criança falou da realidade que vivia.

Na semana da patrulha ecológica (atividade de vigilância sanitária desenvolvida pelas crianças) as bolsistas saíram com elas em uma caminhada ao redor da escola com a finalidade de coletar os lixos encontrados no chão. Durante a caminhada as crianças pararam perto das árvores e coletaram as sementes que tinham encontrado para colocar na caixa de coleção que estavam preparando.

As crianças colocaram em prática as *conversa(ações)* que tinham com as bolsistas. Em uma das atividades fizeram o plantio de algumas sementes. As bolsistas, então, solicitaram que as crianças observassem atentamente o que acontecia, dia após dia, fazendo comparações do experimento e desenvolvimento dos tipos de semente, observando o diferente crescimento de cada plantinha. Depois que elas terminavam as rodas de conversa em torno das atividades que estavam sendo desenvolvidas, as próprias crianças pediam para fazer o registro.

A abordagem dos projetos sinalizava o quanto as crianças internalizavam conceitos e socializavam suas aprendizagens de forma lúdica

todas as vezes, eles nos surpreendiam com suas falas e suas brincadeiras. As meninas brincavam de fazer comida de mentira e diziam que havia, verduras, legumes e frutas nos pratos porque são mais saudáveis. Através da imaginação, eles representavam e associavam à realidade por meio das brincadeiras àquilo que estavam aprendendo, e isso resultou em uma aproximação e uma relação de afeto entre nós bolsistas e os alunos. Percebemos o tamanho da

importância de participar das horas das brincadeiras e interagir com eles, sempre questionando suas brincadeiras e indagando para que eles falassem o motivo de tais ações. Esse acompanhamento e participação fora do espaço da sala de aula nos permitiu muitos avanços e aprendizados com as crianças e a ressignificar o que estávamos propondo. Nessas horas, muitas vezes mais do que dentro da sala de aula é que nós víamos o nosso projeto dando resultado. (PINTO, 2014, pp.24-25).

Os educadores aqui aprendiam tanto quanto as crianças. Não estava em questão uma hierarquia de saberes a serem ensinados ou aprendidos, não havia lógicas lineares a serem reproduzidas no processo educativo. As crianças revelavam suas próprias lógicas do aprender e do ensinar e eram elas que “avaliavam” os adultos no repertório das suas brincadeiras.

In(conclusões): cartografias do brincar

Nas leituras de Benjamin e Vygotsky, buscamos aberturas dialógicas que nos permitissem o estiramento das linhas de força que têm aprisionado o discurso escolar e as práticas refletidas na Educação Infantil.

Segundo Benjamin (1984), nossos hábitos são “formas petrificadas da nossa primeira felicidade, do nosso primeiro terror”. As crianças nos dizem “em todo tempo” que os brinquedos, ao contrário dos hábitos dos adultos, comportam as forças instituintes que, no seu imaginário são capazes de subverter a ordem das coisas, alterando formas e conteúdos, gestos e significados.

No brinquedo, a criança “cria” novos significados para os objetos que passam a obedecer a plasticidade de seu imaginário. Não existem regras prontas. Nas suas brincadeiras as crianças cartografam o cotidiano apresentado a elas, conferindo sentidos que antes não estavam explícitos.

Para Vygotsky (1984) mesmo que a relação entre brincadeira e desenvolvimento humano possa ser comparada a uma relação ensino-aprendizagem, ela ultrapassa esse nível. A brincadeira oferece recursos mais amplos para as mudanças que influenciam a formação da consciência na criança. É a construção de uma racionalidade que utiliza a lógica do imaginário para concretizar suas ações.

Durante o desenvolvimento dos projetos, as crianças mostravam a plasticidade de seus imaginários, a autonomia de seus pensamentos. Os “pequenos cientistas” brincavam com as palavras como quem brinca com objetos.

Schlesener (2011) nos recorda, a partir de Benjamin, que o brinquedo é expressão da vida, linguagem, revelando uma aprendizagem libertadora. Nessa mesma direção, as brincadeiras infantis se amplificam como práticas de conhecimento do mundo, e a partir delas é possível questionar os pressupostos da modernidade, delineados na noção de história, na experiência sensível e na relação com a natureza.

Ao brincar a criança lê, escreve, “estuda” o mundo que é apresentado a ela. A brincadeira representa um universo das experiências instituintes onde a criança aponta para os adultos não só sua capacidade de transformar a realidade como sua perplexidade frente à barbárie.

Referências

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. SP: Summus Editorial, 1984.

BIRMAN, J. In: HAROCHE, C. *A condição sensível: formas e maneiras de sentir o Ocidente*. RJ: Contracapa, 2008

BROCANELLI, C. R. *Matthew Lipman: educação para o pensar filosófico na infância*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 29ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2004

GALLO, S. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) *O sentido da escola*. RJ: DP&A, 2011.

GARCIA, G. A. *Ciências na Educação Infantil: um projeto possível*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia como requisito parcial para o grau de licenciado em Pedagogia. Universidade Federal Fluminense, 2014.

GUIMARAES, P. V.; REIS, A. C. Aula ou atividade na Educação Infantil?. In: VI COPEDI Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil. São Paulo: USP, 2012.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KOHAN, W. O. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Mathew Lipman*. Petrópolis, Vozes, 2000.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez 2011. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>.

PADILHA, L. C. *Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX*. 2ª edição. – Niterói: EDUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2007.

PINTO, J. P. *O trabalho com projetos na educação infantil envolvendo ciências naturais*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense como pré-requisito ao grau de licenciado em Pedagogia. UFF, 2014.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. *Paidéia* jan.-abr. 2011, Vol. 21, No. 48, 129-135. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. *A construção social da mente*. SP: Martins Fontes, 1984.