

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

CÍNTIA UEBEL PREZZI

VAMOS RODAR O PIÃO?

Educação em movimento: a mistura de idades na Educação Infantil

São Leopoldo

2013

Cíntia Uebel Prezzi

VAMOS RODAR O PIÃO?

Educação em movimento: a mistura de idades na Educação Infantil

4

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS

Orientador: Luciano Bedin da Costa

São Leopoldo

2013

Assim como o pião precisa de uma mão para girar, não posso deixar de agradecer àquelas pessoas que me deram uma “mãozinha” para a conclusão dessa pesquisa. Foi através de palavras, atenção e, até mesmo, de silêncio que meu esposo, Fábio, e meu filho, Henrique, tiveram sua participação. Também agradeço a minha mãe e a minha avó que, com suas mãos delicadas, alinhavaram o fechamento desse trabalho. Por fim, sou grata à professora Larisa pela dedicação e paciência em atender e entender meus desabafos, sendo a linha condutora para o desenrolar dos nós.

Pião, muito prazer!

Estou aqui empoeirado em uma estante mais antiga do que eu! A última vez que alguém brincou comigo foi há alguns anos, quando apareceu um menino curioso, que parecia ter os olhos na mão. Ele me pegou e me experimentou de todas as formas. Até que meu dono, o qual me preserva como relíquia (e acho que sou mesmo!), mostrou a este menino as minhas possibilidades de brincar.

Sobre meu ângulo, estou a observar as pessoas que passam por aqui. Será que me conhecem? Parecem não me perceber, pois os olhos estão voltados à televisão.

A minha matéria, nas mãos, torna-se algo fascinante, uma textura diferenciada, transmite a energia da vida, da natureza, oferecendo a quem brinca a possibilidade de imaginar, criar e inventar. Um brinquedo antigo, cônico, linha enrolada ao corpo afunilado de madeira com uma ponta de ferro. Assim colocam-me em rotação no solo, mantendo-me erguido e em equilíbrio. O cordel produz a minha capacidade de trabalho, a energia que me faz girar! Eu sou o Pião, já velho, antigo e esquecido. Muito prazer!

A pesquisa I

Essa pesquisa apresenta fragmentos de alguns dos movimentos que são produzidos em escolas de Educação Infantil a partir de agrupamentos mistos/integrados de crianças no município de Novo Hamburgo (NH). Misturam-se, aqui, idades, pensares, autores, imagens e falas de professoras: isso que se produz “entre” e que faz o pensamento sair do seu lugar comum e girar. Pensamento-pião.

Essa pesquisa quer acolher a novidade

Assim, não se trata tanto de conservar ou de transformar o mundo, mas de acolher, [...] a novidade dos novos; perceber [...] sua alteridade; propiciar [...] essa pluralidade; dar espaço [...] à sua diversidade. Em última instância, uma educação transformadora é aquela que transforma o que pensamos, o que somos, o que fazemos, numa relação aberta com a novidades dos novos (KOHAN, 2003, p. 112).

Pensamentos

Em conversa com os meus companheiros antigos da estante, temos percebido que as coisas andam mudando, ou melhor, que os tempos são outros.

Pesquisa II

A proposta integrar em um mesmo grupo as crianças de diferentes idades é uma experiência da cidade de Novo Hamburgo¹ (NH), na intenção expressa de “administrar e otimizar o uso dos recursos públicos e atender da melhor forma possível a comunidade [...] com o objetivo de completar vagas existentes nas turmas de pré-escola e, com isso, contemplar crianças que hoje se encontram sem atendimento” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO, 2011).

¹ Localizado no Estado do Rio Grande do Sul, o município de Novo Hamburgo está a 40 km de distância de Porto Alegre, capital do Estado. Situado no Vale dos Sinos, ocupa uma área de 217 km e tem uma população de aproximadamente 220.000 habitantes.

Mudanças

Como tema de muitas pesquisas e debates, a infância foi e é pensada, discutida e estudada por muitos e em muitos tempos. Kohan (2003) escreve sobre a infância, na perspectiva de Sócrates e Platão, pois esses autores já dialogavam sobre a criança, a infância, a educação e a construção de saberes.

Áries (1981 apud KOHAN, 2003) discorre sobre a “criação” da infância, sentimento novo constituído no decorrer da modernidade (KOHAN, 2003). Segundo Sarmiento (S/D, p.3) “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vidas e, especialmente, de constituição de organização social para as crianças”.

A institucionalização da infância, afirma Sarmiento (S/D, p.4), está associada à construção social da infância, uma vez que surgem instituições educativas que separam as crianças do mundo adulto. Junto à escola, desenvolvem-se conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança que se convencionam como os padrões de “normalidade” sobre o comportamento, disciplina e norma. Concomitantemente, na sociedade, o papel da mulher adulta assume outras funções: ela busca o seu trabalho e emprego fora de casa. As instituições para cuidar da infância dessas crianças de mães trabalhadoras começam a aparecer, inicialmente como jardins de infância. Assim, a rede de educação para a infância vai se costurando, se ampliando, se pesquisando, para tornar-se instituição que também educa.

Na sociedade contemporânea, a função da educação infantil “é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais” (BARBOSA, 2009, p. 12).

Pesquisa III

Essa pesquisa alinhavarará seus movimentos através de entrevistas feitas com professores das escolas da cidade de NH que têm agrupamento de crianças de forma mista/integrada. Buscaram-se documentos com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) sobre o projeto Integração de Idades. Vale lembrar que os diálogos sobre as movimentações da proposta de integrar idades não se encerrarão ao final desse trabalho, também não é a pretensão desse texto, que se propõe a apresentar fragmentos desse movimento.

Conversa afiada

“- O Vinícius adora recortar. Quer acalmar ele é dar uma tesoura e papel!” *Professora A*

“- O Vinícius já tem 3 anos?” *Pergunta a professora B*

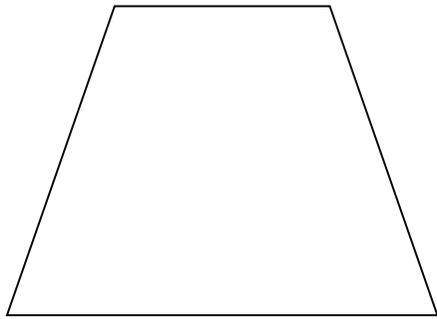
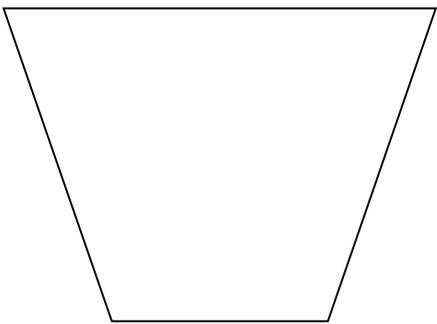
“- Não sei, só olhando!” *Responde A*

“- Não, porque com 3 anos crianças gostam de recortar. Quando eu tinha turma de 3 anos, eu já dava tesouras pra eles recortarem!” *Responde B*

Pesquisa IV

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, eu continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 16).

O movimento do tempo!



Para brincar de rodar!

Experiências

Janet Moyles (2010, p.25) destaca que, embora tenhamos uma vida inteira para aprendizagens e mudanças, é na Educação Infantil que esses conhecimentos são adquiridos com mais eficiência e facilidade. “Esse crescimento é estimulado por experiências variadas – emocionais e sensoriais”. Sobre as experiências, a autora Maria Carmem Barbosa (2007, p. 1066) menciona que é nas possibilidades de viverem a infância que “as crianças são capazes de observar, apreender e interpretar rapidamente” as diversidades sociais. Para Barbosa (2007, p. 1065) umas das grandes contribuições das pesquisas recentes para a educação “é de fazer emergir, nas crianças, as suas diferentes experiências de infância, mediadas por variações como: gênero, espaço geográfico, classe social, grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc”.

Para misturar

O movimento das pesquisas brasileiras tem encontrado em propostas italianas contribuições para a educação dos pequenos: “Importante frisar que qualquer perspectiva de desenvolvimento está despregada da ideia classificatória de fase ou etapa, mas ‘interpretada sempre em relação aos contextos de socialização e de educação nos quais se desenrola’” (GUIMARÃES; LEITE, S/D).

A vida é composta por linhas

Sou um pião rodado. Diferentes cordéis já me impulsionaram. Linhas diferentes, entre elas grossas, finas, coloridas, de uma única cor, lisas, ásperas, de diferentes texturas. São linhas flexíveis, ora duras, ora de fuga (REDIN, 2007). Essas linhas também nos formam, nos constituem. Somos tecidos. Elas estão em nós. Estão em todos os ambientes, em todos os espaços.

Todos os dias, a ida ao lanche

Segunda-feira:

- *Minha boneca de lata bateu com o nariz no chão. Levou quase uma hora pra fazer arrumação. Desamassa aqui, pra ficar boa!*

Terça-feira:

- *Minha boneca de lata bateu com o braço no chão. Levou quase uma hora pra fazer arrumação. Desamassa aqui, pra ficar boa!*

Quarta-feira:

- *Minha boneca de lata bateu com a cabeça no chão. Levou quase uma hora pra fazer arrumação. Desamassa aqui, pra ficar boa!*

Quinta-feira:

- *Minha boneca de lata bateu com a perna no chão. Levou quase uma hora pra fazer arrumação. Desamassa aqui, pra ficar boa!*

Sexta-feira:

- *Minha boneca de lata bateu com o bumbum no chão. Levou quase uma hora pra fazer arrumação. Desamassa aqui, pra ficar boa!*

Sala de professores I

“Considero as turmas integradas uma forma de enriquecimento na aprendizagem das crianças, pois oportuniza relações de trocas de experiência entre as crianças de faixas etárias diferentes [...] A ideia deve ser realmente oportunizar este espaço e ambiente de troca, onde as crianças possam estabelecer esta relação nos diferentes momentos do dia, ou seja, seria necessária uma sala que comportasse adequadamente as crianças e com materiais

que sejam adequados para ambos e individualmente para cada faixa etária. Além de quantidade adequada de crianças e profissionais na sala de aula para que a proposta seja viável” (Professora P.).

Para alguns professores



A - Sineta

Só falta a sineta tocar!

Os desafios

Na minha vida de pião encontrei muitos desafios: são ventos soprando enquanto giro, são pedras no caminho. Cada largada é uma nova experiência, novas expectativas, mas é isso que faz a minha vida estar em movimento. São as vibrações acontecendo. Que graça seria se não fossem os desafios? O fácil está na comodidade, o difícil está nas provocações. Mas é preciso arriscar, experimentar, buscar novas possibilidades, inovar, inventar, criar novos processos. Os desafios são como agulhas e linhas nas mãos da tricoteira que nos fazem desenvolver, crescer, enriquecer, tornar-nos algo. Todos nós precisamos ser desafiados. As crianças igualmente.

Possibilidades

No fazer docente, quando se refere à Educação Infantil, são muitas as possibilidades que encontramos, por ser essa uma profissão a ser inventada (e qual profissão não é?).

Na busca por mudanças

As crianças são capazes de sofisticadas e organizadas formas de expressão pelo corpo e pensamento. É o que vêm mostrando pesquisas recentes, contrariando práticas educativas que se embasam na linguagem verbal.

Para pensar!

FORMAÇÃO + PESQUISA =

A novidade dos novos

Equívocos

“O pião entrou na roda, ó pião! Roda, pião! Bambeia, pião!”. Observam-se os brinquedos e percebe-se a infância. A indústria modernizou o pião. Seu material plástico, colorido, com músicas e luzes é impulsionado por molas e métodos de fricção, com pouca interação. Alguns modelos até parecem coisa de outro planeta. Fico me perguntando qual é a concepção de criança e infância desses fabricantes? Concepções equivocadas de infância permeiam não só a produção de brinquedos, mas também de currículos e propostas pedagógicas.

Números

Se lhes dou esses detalhes sobre o asteroide B 612 e lhes confio o seu número, é por causa das pessoas grandes. Elas adoram números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam: 'Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que prefere? Será que ele coleciona borboletas?' Mas perguntam: 'Qual a sua idade? Quantos irmãos tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?' Somente assim é que elas julgam conhecê-los (EXUPERY, 2008).

Giros

Nos últimos anos, o movimento das pesquisas brasileiras sobre a educação das crianças pequenas mostrou-se intenso. A energia que impulsionou essa agitação, foi o direito estabelecido pela Constituição Federal ao atendimento das crianças até 5 anos em escolas. Além da Constituição Federal, outros documentos e leis afirmam esse direito aos cidadãos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação. Como reflexo desse movimento, há uma profissão a ser inventada: "a docência na educação infantil" (FARIA; RICHTER, 2009). Essa invenção nos permite girar entre linhas duras, flexíveis e de fuga.

Rotina com alegria

"Pois é o jogo [o brincar], e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira" (BENJAMIN, 2005, p. 102).

Linhas duras

Como já mencionei, na minha vida muitas linhas me fizeram rodar, distintas entre elas, ora flexíveis, ora de fuga, também, ora duras. Em cada uma delas, um ponto endurecido. Quando a linha enrijecia, não tinha conversa e negociações. Tudo deveria ser como elas planejavam e mandavam: um objetivo a alcançar. Nada poderia ser modificado, nem improvisado. Tínhamos um roteiro e um manual. Tudo era demarcado. Os movimentos eram livres, mas controlados, tinham começo e fim. Foram “linha[s] falante[s], que quer[em] e sempre precisa[vam] explicar e responder” (REDIN, 2007, p. 1013).

Uma linha – muitos fios

Cada criança, dentro de um grupo, tem uma linha de vida já percorrida, traz ao grupo suas particularidades. Como seres plurais, cada criança traz dentro de si uma infinidade de fios. Cohn (2005) explica que quando se trata de pesquisar ou educar crianças, precisamos considerar a sua cultura. Maria Carmem Barbosa (2007, p. 1069) também menciona que, ao chegar à escola, “as crianças com suas experiências de infâncias múltiplas” manifestam a sua diferença. Dentro de um todo, do que é tratado como único, como um bloco sólido, o risco é o apagamento da diferença.

Linhas flexíveis e linhas de fuga

Preciso ainda contar-lhes sobre outros pontos de linhas que cruzaram o meu caminho. Quando soltas, livres, foram flexíveis. Elas foram diferentes, macias, elásticas, moldáveis. Para as dúvidas, buscávamos respostas e fazíamos novas perguntas. Podíamos ultrapassar limites, horários e rotinas, mas sempre retornávamos para não nos perder. Eram linhas que se arriscavam, que tentavam, que lutavam com sutileza, com delicadeza. Uma linha que tinha ouvido para o outro.

Em outra hora elas eram as linhas de fuga... essas não tinham horário, tudo era improvisado, elas tinham dois ouvidos, para escutar e nos atender. Nada as prendia. A liberdade, a autonomia realmente aconteciam. Foram linhas macias, sem projetos, sem objetivos, sem caminhos a seguir. As mudanças é que nos guiavam. As transformações estavam sempre presentes.

Sala de professores II

Na proposta para integração de idades:

“Acredito que há muitas questões envolvidas e que devem ser discutidas e avaliadas [...] Não é a forma de agrupar que define um profissional ou sua pedagogia, mas as condições de trabalho e limitações impostas a ele, ou seja, a quantidade de crianças, o espaço e materiais disponibilizados, bem como a concepção de infância e criança que a escola acredita. Por isso, penso que a criança deva ser sempre pensada em primeiro lugar, e não utilizar-se desta possibilidade para preencher lacunas estruturais e aliviar a falta de vagas na Educação Infantil, pois acredito numa infância de direitos, de vivências, de múltiplas possibilidades, de afeto, de vínculos e experiências. E hoje não vejo meios para que isso aconteça, com turmas lotadas, espaço restrito, materiais insuficientes e tempo sempre esgotado. Devemos acreditar nas turmas integradas para benefício das crianças e não como solução para as carências de vagas.”
(Professora K.)

Por uma ideia de professor em movimento

O professor de Educação Infantil deve movimentar-se pela *educação de qualidade*. Movimentar-se na busca incessante do processo de criação. Transformar. Desformar conceitos/concepções cristalizadas. Sair da comodidade. Abrir “possibilidades para novas formas”. Criar possibilidades de refazer a educação, mexer no acomodado, fazer confusão e deixar entrar o novo. Estar em confusão pode ser entendido como processo entre o padrão e o novo. É a

nova linha sendo traçada, a linha “que vibra, que ressoa”. É costurar novas formas para educação das crianças sem desfazer-se, sem destruir tudo o que já foi construído. (REDIN, 2007, p. 1013).

Os brinquedos

Que o brincar é o que de mais sério as crianças fazem, todos sabemos. No entanto, a industrialização tem dado mais importância ao brinquedo que à brincadeira. Os brinquedos tradicionais, como eu, Pião, vêm sendo deixados de lado para sermos substituídos por objetos industrializados, fabricados em massa e estereotipados (SARMENTO, S/D). Walter Benjamin (2005), que aprecia a beleza das peças, relata que antigamente os brinquedos eram feitos artesanalmente, com simplicidade e enriquecidos em seus detalhes. Os antigos marceneiros foram proibidos de entalhar e pintar seus animais, que passaram a ser, em massa, fabricados e comercializados por especialistas. A simplicidade e o cuidado com cada peça, com cada brinquedo, foram trocados pela rapidez dos processos de produção.

A criança aos olhos da política

As mudanças econômicas, sociais e políticas dos últimos séculos desviam os olhares daqueles que governam. Conforme Bujes (2000, p. 28), o olhar soberano na forma de governar, que se exercia pelas ameaças de extorsão das riquezas, dos bens, se desestabiliza dando lugar a um novo modo de governar. Assim, o “direito à vida se impõe. É preciso nela investir e serão os corpos dos indivíduos os novos alvos do poder [...] É preciso adestrar os corpos, torná-los dóceis e úteis, mas ao mesmo tempo, garantir sua integração em sistemas de controle de modo eficaz e econômico”. Simultaneamente a esse processo, aumenta-se a população, muda-se a relação entre adulto e criança. O olhar volta-se para família, a criança fica sendo o alvo. A infância está aos olhos da política. Movimentos paralelos surgem incentivados por esse poder: surgem campanhas, estatutos, leis, espaços próprios para a infância e a educação. Processos esses que visam um progresso social desejável pela política.

Segundo Bujes (2000, p. 29), os conceitos de homem e de mulher foram modificados pela sociedade e modernizados, de forma que esses indivíduos passaram a ser vistos como “sujeitos de conhecimentos”. Alinhados a essa nova concepção, constituem-se os novos saberes sobre a infância. A mente e o corpo das crianças são objetos de estudos: “Os saberes assim produzidos têm dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descrevem os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, servem de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados [...] Eles (Esses saberes...) servem de parâmetro para produzir a regulação e a normalização que estão presentes no que se considera como ‘boa pedagogia’” (*grifos meus*, p. 30).

Uma nova tendência da filosofia contemporânea vem estudando a infância com olhar nas relações humanas, nos valores sociais e individuais. Ela contraria as visões políticas da infância, das relações sociais e econômicas, da institucionalização dessa infância contemporânea, “pela falsa liberdade anunciada pela modernidade e concretizada pela sociedade global que contribui para a homogeneização humana.” (REDIN; REDIN, 2012 (a), p.15). Assim, a filosofia traz a “possibilidade de pensar na infância, na educação, na transformação, na criação de um outro estado de coisas,” (Idem, p. 15), sem modelos, um fazer para descobrir o experimentar, o misturar, a heterogenização, numa tentativa de mudar a visão da infância pela sociedade e pela política. A política precisa filosofar!

Atualidade

Em tempos contemporâneos, a idade tem fortes significados de classificação e organização na sociedade, que já estão naturalizados. Elas demarcam e participam da dinâmica social, sendo um elemento fundamental na organização da cultura (PRADO, 2006). Atualmente, as redes de consumo incentivam a entrada precoce da idade da infância à idade adulta e, para Prado (2006), cabe às instituições infantis negar essa precocidade, apresentando à criança um espaço para alargar, intensificar, conduzi-la e transcender o que é imposto e adequado para cada idade.

Concorda-se com Prado (2006, p. 12) que questionar a cronologia de idades é interrogar a nossa cultura, como, por exemplo, “o capitalismo e suas formas de opressão e supressão da condição humana”, e dentro deste, a massificação dos brinquedos que estão classificados por idades; a cultura das leis que determina idades para iniciar e terminar as fases da vida; e conseqüentemente a cultura escolar que classifica as crianças, suas capacidades e habilidades conforme a data do ano de seu nascimento.

O professor: linha de comando

Encontram-se na prática alguns profissionais docentes da Educação Infantil que definem o espaço, o tempo e as relações das crianças - com quem devem brincar e com qual objeto/brinquedo -, transformando a relação adulto/criança em subordinação. A possibilidade de mudança está em acreditar na capacidade das crianças de estabelecer múltiplas relações, com o outro, com materiais, oferecendo a elas liberdade nas relações sociais diversas.

Educação aos olhos da política

“A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos” (KOHAN, 2004, p. 53).

A política com olhos de criança

Os projetos políticos desenvolvidos para a infância deveriam pensar “através dos olhos das crianças” (FORTUNATI, 2009, p. 30) na procura de seu ideal: o de planejar o futuro.

Atenção!



Imagem B

Sala de professores III

“Estou convencida de que trabalhar com turmas integradas também envolve uma base de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil nas suas diferentes fases e idades, necessita de uma observação atenta por parte do professor, um planejamento que inclua e promova as diversas aprendizagens, além de uma avaliação individual das crianças, que somente é possível depois de satisfeitos os quesitos citados [atendimento às políticas públicas]. Concluo que, enquanto não houver melhorias de condições no atendimento aos pequenos, não podemos partir para uma nova proposta [das turmas integradas], pois isto exigiria suprir outras demandas, sendo que as que já temos ainda não estão

resolvidas. Mesmo não tendo experiência com turmas integradas, creio que o convívio entre as crianças de diferentes idades pode ser positivo e favorável ao seu desenvolvimento, mas como adaptar esta realidade com turmas numerosas, pouco espaço físico, nenhuma área fechada para os dias de chuva, escassez de professores, falta de materiais específicos para cada faixa etária e de políticas públicas que sejam cumpridas de fato?” (Professora G.)

Fio de linha

“Poderíamos comparar o adulto professor/professora, referência para as crianças, com o fio de linha que conduz, acompanha o vento que sopra leve e faz os sonhos alcançarem voos e, ao mesmo tempo, com o vento que sopra, empurra, incentiva a descoberta.” (REDIN, 2012 (b), p. 35)

“Nós respeitamos as diferenças!” (A base²)

“Vamos lá! Eu quero ver uma fila de meninos e uma fila de meninas!” (A base)

Diferenças nos pensares de pião

Antigamente, quando eu ia para a escola, adorava ver a interação da criançada gritando e festejando com os meus rodopios. Amigos e companheiros, as crianças mais velhas e os mais novos ensinando e aprendendo o legado das brincadeiras. Conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos. É a cultura infantil que passa de geração a geração (SARMENTO, S/D).

² Material coletado com a Secretaria de Educação e Desporto (SMED) do Município de Novo Hamburgo: Turmas Integradas de Emeis e Emefs – Panorama da turma, 2012.

Acreditar na Infância

Se pensarmos na importância da educação da infância, concordaremos com o diz Kohan (2004, p. 52). Segundo ele,

educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

Mundo Pipoca

O mundo é uma panela de pipoca. Tem pipocas que com qualquer calorzinho externo já estouram. Outras precisam de mais aquecimento para mudar. E tem aquelas que nem com todo calor conseguem estourar. São os piruás, que não se transformam, “não vão dar alegria para ninguém. Terminando o estouro alegre da pipoca, no fundo da panela ficam os piruás que não servem para nada. Seu destino é lixo” (ALVES, 2011, p. 64). Assim, o mundo se movimenta com transformações. Podemos observar as arquiteturas, os carros, as tecnologias. Mas, infelizmente, se olharmos a nossa infância podemos perceber um piruá, uma pipoca que não estourou, algo que não mudou: lá está aquela mesma escola a 70 e alguns anos..., o mesmo prédio, as mesmas tecnologias, a mesma pedagogia. Tudo mudou: a criança mudou, a infância mudou, a família mudou, a comunidade mudou!

Alterando um provérbio, mudam-se os anéis e ficam-se os dedos. A arquitetura vem se modificando junto com a sociedade, mas não abandonou tudo e começou de novo. É a transformação. Precisamos transformar, mas sem destruir, desconsiderar o que até aqui já sabemos. As concepções de infância (na prática) das escolas precisam ser repensadas, transformadas. Vamos resguardar os brinquedos antigos, aqueles que dão liberdade para imaginação, para

fantasia. Precisamos fazer renascer, reviver, a madeira, os brinquedos improvisados. Precisamos ouvir as crianças, aceitar sua opinião. E aceitar que “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33).

Conversa de professores

- “Acredito que a divisão de turmas por faixa etária propicia um melhor planejamento pedagógico, por meio do qual o professor buscará direcionar seu olhar para cada criança, avaliando e dando oportunidades a todos, considerando que todos os alunos têm as suas diferenças e aprendem por meio de distintos modos uns com os outros, [...]” (Professora R)

- Mas e a diferença de idade não é considerada?

- “[...] nas escolas já ocorrem momentos e ações de integração (no caso da *Aldo*, temos Hora do Conto, momento do pátio, datas comemorativas, entre outras atividades), não necessitando da criação de uma "classe" de turma integrada.” (Professora R.)

- Mas se crianças de 2 a 5 anos escutam a mesma história na Hora do Conto, se brincam juntos no momentos do pátio, cada uma com sua compreensão, cada uma fazendo as suas relações de sentidos, por que não podem escutar histórias, brincar, almoçar, desenhar, cantar, dançar, conviver e resolver de conflitos juntos todos os dias e dentro de um mesmo espaço?

Direito da criança/Dever da escola

“[...] o acesso [das crianças] a mais ricas interações sociais, à aquisição de conhecimentos e competências, à possibilidade de exploração, de descoberta, de participação e de comunicação, à conquista de autonomia, à atribuição de sentido às experiências; tudo isso em um intenso clima de afetividade positiva e de alegria lúdica[...]” (FARIA, 2005, p. 71).

Atores sociais

Na convivência entre crianças, elas ensinam-se, umas as outras, brincadeiras, canções, formas simbólicas aprendidas com adultos ou outras crianças. Algumas imitam, outras ensinam, umas aprendem e outras compreendem. Essa é a transmissão de culturas entre crianças. As crianças não apenas são produzidas pela cultura, como também são produtoras de culturas, são atores sociais de nossa sociedade. Portanto, “crianças existem por toda parte e, por isso, podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar e, por isso, temos que entendê-las em seu contexto sociocultural.” (COHN, 2005, p. 26). Da mesma forma, o professor precisa considerar experiências e vivências socioculturais das crianças de seu grupo em seu planejamento e de que forma elas serão transmitidas aos demais.

Barbosa (2007) menciona que compreender a criança como grupo humano é aceitar e respeitar a cultura produzida por ela, sua forma de pensar, seu sentir, suas preferências e gostos. É importante entender que a criança é capaz de organizar sua vida, tomar decisões, opinar através das suas diferentes linguagens.

Para algumas mãos, NÃO sou piÃO!

Para algumas mãos eu não sou real. Sou sentido e transformado. Sou algo novo, tenho nova função. É a sua imaginação entrando em ação. Sou a solução para o conflito entre o desejo e a possibilidade de realização. Em vez de Pião, sou outro brinquedo na movimentação.



“Como atuar numa turma numerosa com diferentes idades?” (Professora G.)

**“Acredito que o principal desafio seja o número de alunos por turma, que por vezes torna-se ‘grande’ demais para um bom atendimento e não tanto em relação às idades.”
(A base)**

“Oportunizar atividades para que se integrem e se desenvolvam dentro das suas potencialidades” (Desafios³)

“[...] a convivência de crianças de idades diferentes nos subgrupos de jogo permite maior riqueza nas interações e potencialização do desenvolvimento individual, desde que sejam planificadas situações pouco limitantes tanto para os mais novos quanto para os mais velhos e desde que se garanta a livre expressão da criatividade e as capacidades de exploração de todos os envolvidos. Autonomia, socialização e possibilidade de construir o mundo são aspectos de uma nova visão sobre as crianças [...]”
(GUIMARÃES; LEITE, S/D).

Nas relações, os pequenos contarão com exemplos enriquecidos em suas brincadeiras, em sua linguagem e em sua experimentação dos maiores e esses “terão a oportunidade de ajudar e ensinar, que é uma das melhores formas de aprender” (PANIAGUA, 2007, p. 89).

Quando consideramos e respeitamos a individualidade de cada criança do grupo que atendemos, conseqüentemente consideramos o ritmo de aprendizagem de cada uma. Por isso, educar exige aceitar que as crianças não adquiram os mesmos conhecimentos simultaneamente e que se potencializem os conhecimentos de cada indivíduo.

Para Sue Palmer “o mundo da veloz tecnologia moderna está em contraste direto com o lento processo de lidar com o desenvolvimento biológico” (2006 apud MOYLES, 2010, p. 36). Ao oportunizar experiências para que se integrem e se desenvolvam as potencialidades de cada criança, devemos considerar que cada ser tem o desenvolvimento biológico a seu ritmo, estágio e nível, influenciados tanto pela natureza quanto pelo ambiente e pelo

³ Material coletado com a Secretaria de Educação e Desporto (SMED) do Município de Novo Hamburgo: Turmas Integradas de Emeis e Emefs – Panorama da turma, 2012. Uma das questões: Quais os desafios encontrados na proposta de mistura de idade?

contexto dos quais faz parte. Assim, não importa qual for “a aparência externa da infância, o desenvolvimento biológico e as necessidades de um desenvolvimento cerebral sadio não mudam” (MOYLES, 2010 p. 36).

Quando falamos na integração de diversas idades, precisamos considerar que essa convivência, como em qualquer outra, precisará, por parte dos profissionais da educação, de

“pesquisa e da realização de propostas e de estratégias educacionais com objetivos: a aparelhagem dos espaços para permitir o jogo e o trabalho para pequenos grupos, novas modalidades de condução das atividades e, principalmente, administração atenta por parte das educadoras das verbalizações das crianças [dar oportunidade para que todas falem e se expressem, problema descrito pela autora com turma com diversas idades]” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 272).

Esclarecimentos: diferença X diversidade

Essas concepções podem ser interpretadas de formas múltiplas e variadas. Quando se fala em diferença dentro de um grupo, leva-se em consideração, por exemplo, as diferenças individuais: idade, gêneros, estilo de vida, ritmos, comportamentos, características, necessidades. No entanto, diversidade, na educação, está definindo a diversidade cultural, aquela que confronta com os modelos impostos pela sociedade. Por isso, a inclusão vem a ser um conceito para múltiplas discussões. Todavia, ela não se refere a um grupo de crianças com necessidades especiais ou àqueles que são excluídos da escola, “mas se refere à igualdade de oportunidades para todos os alunos, independente de sua etnicidade, cultura, língua, capacidade, desempenho, idade ou gênero” (MOYLES, 2010, p. 60).

Relembrando as palavras de Paulo Freire (2002)

Ensinar é criar as possibilidades para a construção do conhecimento.

“[...] Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”
(p. 12)

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p. 12)



Imagem D

“Conhecer a realidade de cada aluno, direcionar o olhar especificamente para cada um [...]” (Desafios)

Nossa sociedade está cada vez mais diversificada culturalmente, devendo os profissionais da educação atender a essa demanda. Isso significa: estar com as crianças professores “extremamente flexíveis em suas abordagens pedagógicas” (MOYLES, 2010, p. 37). São muitas as razões que diferenciam as nossas crianças dentro de um grupo. A percepção dessas diferenças interindividuais pelo professor é um desafio (PANIAGUA, 2007). Respeitar a individualidade é desafiador e “requer pensar em atividades que respondam aos diferentes interesses e que permitam trabalhar em níveis diversos em uma mesma sala de aula” (Idem. p. 22). Os estudos e pesquisas recentes vêm mostrando alternativas para superar esse desafio, como, por exemplo, a organização do espaço escolar com materiais

diversos, do interesse das crianças, ao alcance delas e priorizando sua iniciativa; a diversidade das atividades e em pequenos grupos, a proposta de experiências que não aconteçam ao mesmo tempo e nem sejam a mesma para todos.

“O desafio é constante, independente de ser uma turma integrada ou não. É preciso haver desafios para haver aprendizagem.” (Desafios)

“Aprender com essa nova modalidade de ensino!” (Desafios)

No Brasil, a mistura de idades em sala de aula é pouco comum. Muito acontece em zona rural para atender a demanda da população, não por um planejamento que favoreça a integração de idades. No entanto, quando se acredita na socialização das relações e na construção de conhecimento através da experiência, a diferença de idade é uma fonte que riqueza (PIANAGUA, 2007).

Na Itália, a diferença de idades é real, como traz a abordagem de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), que acredita na pedagogia das relações: crianças, instituição e comunidade. Os três segmentos relacionam-se para construir uma escola confortável para todos e, acreditando que essa rede de relações intensifica a cooperação e o esforço individual e coletivo, traz benefícios à aprendizagem das crianças. Dentro dessa abordagem das relações está inserida a convivência entre as crianças de diferentes idades, pois as crianças são agrupadas de forma mista, sendo que a ênfase está na criança, na sua relação com as outras e com os materiais. Na experiência italiana, os

elementos fundamentais na construção da identidade de cada criança estão na ação e na socialização em grupo. A socialização, por sua vez, é a experiência que possibilita às crianças serem agentes ativos junto de seus companheiros. E ação é a forma cognitiva para comunicar-se com o meio social. Assim, o “desenvolvimento social e cognitivo” andam juntos como “uma espécie de espiral que é mantida pelo conflito cognitivo que modifica o sistema tanto cognitivo quanto social. [...] O conflito transforma relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros e reformulação de premissas iniciais[...]” (Idem, p. 117).

Barbosa (2009, p. 14) também faz referência a essas relações para a socialização das crianças, e que essas se estabelecem “com muitas pessoas e nas experiências concretas de vida diferenciadas”. Outras formas de socialização vão se configurando, pois, atualmente, contamos com a presença dos meios de comunicação sociais dentro das casas. A autora ainda menciona que a participação da criança em diversas relações possibilita a construção de identidade(s) múltipla(s).

“Momento livre” (A base)

Infelizmente, ao observar a educação em algumas de nossas instituições infantis, percebemos que o ensino ainda está centrado no adulto, no seu conhecimento, nos seus saberes, nas atividades que deve desenvolver com seus alunos, na tentativa de atingir as fases do desenvolvimento e disciplinando o corpo e a mente. Essa é a disciplina que Kohan (2003, p.73) diz ter a função normalizadora, pois “[...] inscreve as possíveis ações em um determinado campo ou espaço a partir de uma normatividade que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, o são e insano”. A pedagogia colocou em prática uma falsa liberdade: são os *momentos livres*, sejam eles quanto ao brinquedo, ao tempo e, às vezes, à relação com colegas escolhida pelo professor. O tempo escolar tem cada vez mais institucionalizado a infância. As instituições infantis “precisa[m] transcender a mera preocupação com o comportamento das crianças” (REDIN, 2012 (a), p. 29) dinamizando o cotidiano das salas de aula.

Criar uma rotina dinâmica requer escuta da linguagem das crianças para identificar o que gostariam de fazer; acreditar na capacidade das crianças de fazer escolhas, de criar relações com os outros e com os materiais, buscando para si, com liberdade e autonomia, experiências prazerosas e significativas. O professor acompanha, observa e auxilia essa aventura no brincar, no inventar, no explorar, no buscar os materiais e nos diferentes espaços.

Quando ocorrem as integrações com outras turmas?

“Nos momentos de banheiro, fila para ir para a biblioteca, informática...” (A base)

A mistura de idades linha das leis

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deixa disponíveis as propostas pedagógicas das instituições de educação à forma de organização e agrupamento de seus alunos, seja “com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” relata o Art. 23.

O parecer CNE/CEB nº 20/2009, que dispõe sobre a revisão das diretrizes curriculares para a Educação Infantil, menciona que a criança se desenvolve nas interações, nas relações e na prática cotidianas, sejam elas disponibilizadas com adultos ou nos grupos de crianças de diferentes idades. Assim, a proposta pedagógica deverá ser construída de modo a possibilitar que as crianças participem de diferentes formas de agrupamento, da mesma idade e com idades diferentes. Por fim, o projeto de resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforça, no seu Art. 8º, V, que as propostas pedagógicas devem respeitar “o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças da mesma idade e crianças de idades diferentes”.

“[...] olhar para a inquietação dos pais” (Desafios)

A escola é um espaço educacional em que a família é uma das bases para o desenvolvimento das potencialidades e das experiências da criança. A instituição de educação necessita abraçar junto à criança, sua família, e, com elas, sua cultura, seus valores e seus hábitos cotidianos, relacionando-se de forma aberta e flexível.

Segundo Barbosa (2007, p. 1071) ainda existe uma relação desigual entre família e escola:

[...] há um pólo dominante de socialização que é o da escola, e respectivamente dos professores, pois são eles que controlam os tempos e os espaços das aprendizagens, ensinam temas abstratos por meio de atividades descontextualizadas e realizam uma ação educativa fundamentalmente moralizadora. Mesmo com as mudanças pedagógicas implementadas nos últimos anos, as escolas conservam esta lógica específica de socialização e defendem apenas um modo de ser, de pensar, de responder, isto é, apenas uma forma de cultura que é reconhecida como ‘a legítima’.

A família, como um dos protagonistas da proposta educacional, requer tornar a escola o mais transparente possível, buscando, por parte da instituição, estratégias e técnicas de comunicação e documentação sobre a educação das crianças. Dessa forma, deve instaurar um relacionamento positivo, desenvolvendo um processo de troca e discussões. Para isso, pode ser viabilizado “encontro com as famílias, de modo a propiciar ocasiões personalizadas e enfrentar as necessidades de socialização e confronto diversificadas” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 327).

“A sala não está organizada por cantos, por falta de espaço” (A base)

Quando falamos em espaços e interações sociais, precisamos considerar as contribuições da teoria de Vygotsky (1989), pois, para o autor, o meio social é fator preponderante para o desenvolvimento humano. Assim, tratando-se de

Educação Infantil, a organização do espaço e as relações que ali se estabelecem tornam-se a possibilidade de oportunidades para aprendizagens. Imaginamos uma costura em que “o espaço seria o pano onde seriam agregados diferentes materiais (linguagens) para que os costureiros (crianças) construíssem diferentes peças (textos)” (HORN, 2007, p. 103).

O professor não deve se preocupar apenas com a formação de cantos, quando se projeta o espaço educacional para a Educação Infantil, mas perceber as necessidades do seu grupo para pensar um espaço como gerador de experiências. Procurando proporcionar um espaço desafiador, organizado, facilmente visível e acessível para todas as idades, para que possam explorar com seus companheiros. O professor deverá construir “um território transparente e aberto, onde as crianças se orientam com suas próprias bússolas, sempre capazes de selecionar e de multiplicar as opções” (FORTUNATI, 2009, p.153).

Quando se fala em espaço desafiador, precisamos observar que as crianças “vão estabelecendo novas e cada vez mais complexas relações” (HORN, 2007, p. 103). Por isso, o espaço não poderá ser sempre o mesmo. Com a atenção e um respaldo do professor o espaço se transforma para oferecer às crianças materiais compatível com suas preferências, necessidades que estimulem a curiosidade e a imaginação. Nesses contextos também se deve considerar a participação da criança na organização e na exposição do que lhe agrada e como deseja que isso seja feito. Junto aos brinquedos e das brincadeiras tradicionais (os quais normalmente encontramos nas salas de Educação Infantil), precisamos enriquecer o espaço físico com “diversos materiais simples e reciclados que necessitam uma atividade de exploração e de um uso criativo e não-convencional” (FORTUNATI, 2009, p. 64). Nas palavras de Benjamin (2005, p. 92)

[...] nada é mais adequado as crianças do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na

solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. [...] Madeiras, ossos, tecidos, argila representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando os brinquedos era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.

Quando se considera o espaço como ambiente, é importante pensar na qualidade das relações que se estabelecem. Assim, deve-se garantir o bem-estar das crianças e dos adultos, através de um ambiente calmo, acolhedor e equilibrado para as resoluções de problemas e para a escuta das diferentes linguagens da criança.

“Benefícios/vantagens dessa turma” (Desafios)

A formação de grupos mistos é base das propostas de educação de Maria Montessori. Essa autora foi pesquisadora e educadora na Itália, onde estudou e desenvolveu seu método que acreditava nas relações das crianças com diferentes idades (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). Ela experimentou formar grupos com crianças de variadas idades e percebeu que eles não só trabalham juntos, como também ensinavam uns aos outros. As crianças mais velhas aprendem habilidades de ensino e as crianças mais jovens criam estratégias para aprender.

Uma linha antiga entrelaçada com a novidade: Vygotsky

As concepções de Vygotsky (1989) sobre o desenvolvimento e a aprendizagem são de alta relevância para a proposta de mistura de idades, uma vez que esse autor acredita que os dois processos estão inter-relacionados e que há uma contribuição do ambiente social para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento humano. O processo de ensino-aprendizagem se constrói entre as crianças e com o adulto. Isso é o que Vygotsky (1989, p. 97) chama de “zona de desenvolvimento proximal (ZDP)”, sendo essa a distância entre o desenvolvimento da criança que está completo, (zona de desenvolvimento real), as experiências que consegue resolver e fazer com autonomia, e o

desenvolvimento mental que venha a perspectivar a partir da sua interação, socialização com o outro, crianças ou adultos. Na concepção de Vygotsky, o *outro* desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento, uma vez que “a pessoa atua sobre o próprio desenvolvimento enquanto é agente de ação com o outro” (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 223). A ZDP estabelece que a aprendizagem ocorre em parceria com o outro “em função de ações, pelo auxílio de outra pessoa [...] que questiona, apresenta modelos, fornece pistas, e indica soluções de problemas” para diversificar, enriquecer, modificar e construir novos conhecimentos (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 225). Para Vygotsky (1989), a ZDP também se desenvolve nas situações de brincadeira em que a criança se comporta muito além do comportamento habitual, ampliando as suas estruturas básicas de necessidade e consciência.

Além de compreender que as crianças encontram-se em uma zona de desenvolvimento diferente, não estando todas em um mesmo grau de desenvolvimento, pode-se “falar em múltiplas zonas de desenvolvimento em relação a um mesmo indivíduo” (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 225). O potencial dessas zonas de desenvolvimentos resulta das interações com o meio social, cultural e o quanto desafiadoras foram.

Em agrupamentos com diversas idades, a ZDP fornece ao professor um instrumento para percepção dos processos que estão em estado de amadurecimento em suas crianças, permitindo delinear um desenvolvimento futuro através de experiências desafiadoras a cada ser.

“Independente da faixa etária, acredito que todos os dias as crianças nos lançam novos desafios frente a situações de sua realidade.” (Desafios)

Coisas de criança

Situação A:

- “E assim, viveram felizes para sempre.”
- “Oh, profe, lê de novo a história? ”
- “Agora não podemos, precisamos ir ao lanche!”

Situação B

A música tocando no rádio, as crianças dançando. Acabou a música: - “Profe, coloca a música do passarinho preso de novo?”. A música toca outra vez, a música toca de novo, toca mais, toca outra, assim sucessivamente se repete até se cansarem os ouvidos.

Socialização



Imagem E

“Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”
(VYGOTSKY, 1989, p. 101).

A convivência entre idades diferentes acontece fora da escola

Na Educação Infantil, a organização do tempo e do espaço precisa oferecer a oportunidade de momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o desenvolvimento. É necessário lembrar que, se em muitos contextos sociais de nosso país as brincadeiras na rua – envolvendo crianças pequenas, bebês, crianças maiores – acontecem cotidianamente, [fora da espaço escolar, assim] os estabelecimentos educacionais para crianças pequenas precisam revisar a organização das turmas apenas por faixa etária similar e propiciar

oportunidades de interações tanto de crianças da mesma idade quanto de crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer a transmissão e a reelaboração das culturas de infância (BARBOSA, 2009, p. 32).

Mãos do Mundo

Esquerda, direita. Pares. Nova, antiga. Diferente, igual. Flexível, dura. Trajeto de fuga. Diversas. Guiam, movimentam, buscam. Organizam, desorganizam. Abraçam, aconchegam, acalmam, seguram. Planejam, direcionam, observam. Brincam, dançam, lançam. Educam, afetam, desafiam. Alimentam. Aprendem. Descobrem, experimentam, tocam, sentem, pegam, mexem, amassam, rasgam, destroem, constroem, quebram, brincam, melecam, furam, batem. Falam, comunicam-se, questionam, expressam-se. Com elas há/as possibilidades.

As infâncias

Walter Kohan (2004) traz à educação concepções sobre infância em duas linhas. Elas não são excludentes, não se opõem, mas se cruzam, se confundem, somos por elas habitadas e entrelaçados. A primeira infância está nas linhas mais duras, nos estatutos, nas leis, nos parâmetros, nas escolas e nos conselhos tutelares. É uma etapa da vida marcada, cronometrada, sequencial, com passado, presente e futuro, com idades, com etapas do desenvolvimento, com potencialidades a serem atingidas pela educação.

A segunda linha de infância não se caracteriza como uma etapa, mas sim, como uma “condição da experiência humana” (Idem, p. 54). Não há sequencialidade, mas uma intensidade da duração. É um tempo sem início, sem meio e sem fim. É uma linha de fuga. É uma linha intensa de experiência para ser vivida. A infância que busca o desconhecido, o inusitado, o inesperado. É o devir-criança, uma infância marcada pelos encontros: “entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas [...] Devir-

criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (Idem, p. 64).

Criançar

Um tal estudo teria, por fim, de examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não por acaso que Freud acreditou ter descoberto um ‘além do princípio do prazer’ nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial (BENJAMIN, 2005, p. 101).

Procuram-se docentes para Educação Infantil

Professores e professoras “capazes de trabalhar com idades misturadas, em duplas de adultos sem hierarquia, ‘alfabetizados’ nas cem linguagens, críticos das pedagogias espontaneistas e cognitivas, superando os binarismos, adultocentrismos, o sexismo, o racismo, enfim, todos os preconceitos e desigualdades”. Buscam-se professores e professoras que não ensinem, mas que na “intencionalidade educativa planeja[m], organiza[m] e coloca[m] à disposição das crianças tempos, espaços e materiais que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas diferentes intensidades” (FARIA, RICHTER, 2009). Deseja-se um profissional que trabalhe a partir da escuta infantil, considere a criança como protagonista, permitindo arranjos e imprevistos na organização do tempo e do espaço físico: professores e professoras que vivam a infância! Brinquem, criem, experimentem, que se aventurem a descobrir. Que

estimulem a curiosidade, o examinar. Que juntos, professores e crianças, desvendem as possibilidades das coisas, que se encantem com a chuva e desejem se molhar, melequem-se no barro, pulem nas poças de água, sintam a água fria. Olhem, observem o céu, perguntem, pesquisem: sejam crianças!

Professores e professoras que entendam que o chupar a pasta de dente é para provar. Que percebam que as crianças não fazem o proibido, mas sim, investigam. Que compreendam que as crianças brincam cotidianamente de ser cientista: inventar, ter ideias mirabolantes e praticá-las. Esses cientistas encontram-se com as coisas.

Brincadeira de pares

Era uma tarde. O bebê está sentado ao colo. Um menino mais velho sai correndo de onde está. Ao encontrar o bebê, começa a brincar. Faz carinhos no rosto do bebê. Em seguida, se põe o menino à frente do bebê e mexe o corpo imaginando estar dançando. O menino, atento ao bebê, mexe o corpo, abre os braços, balança as mãos e faz careta. O bebê dá sorrisos e se impulsiona querendo levantar-se. A pessoa que o segura o ajuda a ficar em pé em seu colo. No mesmo instante, o bebê abre os braços, balança as mãos e mexe todo o seu corpo querendo imitar a brincadeira do menino mais velho, que também está gostando de ensinar a sua dança.

Imitar

Vygotsky (1989) propõe a “reavaliação do papel da imitação no aprendizado” (p. 98). Segundo o autor, através da imitação as crianças podem desenvolver-se cognitivamente pela zona de desenvolvimento proximal, “as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas capacidades” (p. 99). Imitar não é apenas uma cópia, mas uma reconstrução individual do que foi observado do outro.

Alinhavando novas pesquisas

O que dizem as crianças sobre a sua convivência e sua socialização com companheiros de idades diferentes? O que dizem as crianças na sua convivência com o diferente?

Pesquisa V

A mistura/integração de idade na Educação Infantil iniciada pelo município de Novo Hamburgo é apenas o início de um movimento, de um giro de novas possibilidades para a educação das crianças. A partir das linhas encontradas no caminho da pesquisa, precisou-se discorrer sobre a política, a prática docente e as concepções de infância, criança e aprendizagem, procurando inquietar-se com o conservador, na busca da *novidade dos novos*.

Pesquisa VI

Essa pesquisa possibilitou inovar em seu discurso, costurando concepções, unindo em pontos aqueles, que até então, não se cruzavam. O diálogo entre os diferentes autores foi se entrelaçando no movimento de busca da pesquisadora, para tecer a rede de teorias que fundamentassem a inovação discutida.

O pião

Esta girando!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 15 Ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares**: a socialização e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059 – 1083, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf> >. Acesso em: 14/01/2013.

BARBOSA, Maria Carmen S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 15/01/2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Ed. 34. São Paulo: Duas Cidades, 2005.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BUJES, Maria Isabel E. **O fio e a trama**: as crianças nas malhas do poder. Revista **Educação & Realidade**: Os nomes da infância, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7 >. Acesso em: 19/12/2012.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 20, de 2009**. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: < www.sinepe-mg.org.br/downloads_restrito.php?...parecer_20...>. Acesso em: 21/4/2013.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Projeto de lei nº 20, de 2009**. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 21/4/2013.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana L. G.; RICHTER, Sandra R. S. **Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte?** Italia, 2009.

FARIA, Ana L.G. (org.), As novas orientações para uma escola da infância: In: **Grandes políticas para os pequenos; Cadernos Cedes**. Local: Campinas: Papirus, 1995. p. 68-100. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/FARIA_AsNovasOrientacoesParaUma_IN_GrandesPoliticadasParaOsPequenos.rtf/view>. Acesso em: 15/09/2012.

FORMOSINHO, Júlia O.; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FORTUNATI, Aldo. **Educação infantil:** projeto em comunidade. Artmed. Porto Alegre: 2009.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. **A pedagogia dos pequenos:** uma contribuição dos autores italianos. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/GUIMARAE.pdf>>. Acesso em: 01/11/2012.

HORN, Maria da Graça Souza. A construção do espaço e as diferentes linguagens. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita. **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOHAN, Walter Omar. A Infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p 51-68.

_____. **Infância:** entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOYLES, Janet. **Fundamentos da educação infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PANIAGUA, Gema. **Educação infantil:** respostas educativas à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PRADO, Patrícia D. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil. Tese de Doutorado da Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, Dezembro, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000403299>>. Acesso em: 21/4/2013.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: PocketOutro, 2008.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância**: nas encrusilhadas da 2ª modernidade. Sem Data (S/D). Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf> Acesso em: 14/01/2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO (SMED). **Projeto turmas integradas**, Novo Hamburgo, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO (SMED). **Turmas integradas de Emeis e Emefs - Panorama da turma**, Novo Hamburgo, 2012.

REDIN, Marita Martins (Org.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012 (a).

REDIN, Marita M; REDIN, Euclides. **Porque é de infância [...] que o mundo tem precisão!**”. Texto disponibilizado pelos autores. 2012 (b).

REDIN, Mayra Martins. **Distrair a educação: a criação como possibilidade de desfazer o rosto e movimentar o espaço.** Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre, (2007). Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/103.pdf> Acesso em: 15/01/2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Referencia das Figuras

IMAGEM DA CAPA: FERREIRA, Ed . 2008. Disponível em: <<http://olhares.uol.com.br/infancia-antigasem-playstation-foto2376773.html>>. Acesso em: 01/11/2012.

IMAGEM A: Disponível em:<<http://www.movimentorevolucionario.org/movimento.html>> Acesso em: 19/11/2012.

IMAGEM B: Disponível em:

<http://www.fundacaoromi.org.br/fundacao/cultura.php?foto=ah_recordando&area=cultura&p1=3&p2=21&p3=55&rec=1&id=1522>.

Acesso em: 19/11/2012.

IMAGEM C: Disponível em: <<http://nathliapires.blogspot.com.br/2010/03/familia.html>>. Acesso em: 19/11/2012.

IMAGEM D: TONUCCI, FRANCESCO. **40 Anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 226

IMAGEM E: Disponível em: <<http://aprendendoaensinar.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19/11/2012.

IMAGEM F: TURMA 2B, 2012. Escola Municipal de Educação Infantil Aldo Pohlmann. Visualizado em: 19/11/2012.

IMAGEM H: Disponível em: <<http://angelaboldtn.blogspot.com.br/2011/10/brinquedos-e-brincadeiras-de-infancia.html>>. Acesso em: 19/11/2012.

IMAGEM G: Disponível em: <<http://monitoriaemesportes.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19/11/2012.

IMAGEM I: TONUCCI, FRANCESCO. **40 Anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 141.

IMAGEM J: TURMA 2B, 2012. Escola Municipal de Educação Infantil Aldo Pohlmann. Visualizado em: 24/11/2012.

IMAGEM K: TONUCCI, FRANCESCO. **40 Anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 166.