

Relato

Melina Kerber Klitzke¹
Paulo Sérgio da Graça Delgado²
Juliana Schumacker Lessa³

“Quem canta seus males espanta”: a linguagem sonoro-musical na educação infantil

RESUMO: Este artigo retrata a experiência de estágio na educação infantil de um aluno e uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o qual foi realizado na creche Irmão Celso com um grupo de crianças entre 3 a 4 anos (G4) no primeiro semestre de 2013. Relatamos a experiência de estar professor e professora de crianças pequenas, juntamente com a proposta de trabalho com a linguagem sonoro-musical. Essa experiência veio confirmar as crianças como sujeitos produtores de culturas infantis, na medida em que além de significar, elas ressignificam os objetos, ações e situações dando-lhes novas funções, novos significados.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio na educação infantil, Linguagens sonoro-musical, Professor e Professora na educação infantil, Culturas infantis.

1 Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina

2 Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Substituta da área de Educação Infantil do curso de Pedagogia do MEN/CED/UFSC.

Este artigo é resultado de um Memorial Descritivo⁴, elaborado durante a disciplina de Estágio na Educação Infantil, experiência que vivenciamos ao chegar na sétima fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nosso estágio foi realizado na creche Irmão Celso, uma das unidades educativas pertencentes à Rede Municipal de Educação de Florianópolis. A creche atende em tempo integral (das 7h às 19h) seis grupos de crianças, organizados conforme a faixa etária⁵, sendo que em cada grupo há duas profissionais por turno, uma professora de educação infantil e uma auxiliar de sala. Além dos professores, auxiliares de sala, a direção e secretaria, atuam na unidade as merendeiras, cozinheiras e os profissionais da limpeza. Estagiamos junto ao grupo chamado G4, formado por 10 meninas e 10 meninos entre 3 a 4 anos.

O estágio significa para nós a chegada de um momento em que exercemos a docência na educação infantil, momento em que podemos vivenciar o processo de constituição como professores de crianças pequenas. Momento em que podemos ir ao encontro das infâncias, das crianças, da realidade e neste encontro levamos conosco e colocamos em xeque nossas concepções, nossos saberes que viemos ao longo do curso de Pedagogia discutindo. Sabemos que o sentimento de infância, tal como hoje a vemos nem sempre existiu, mas foi socialmente construído. As crianças muitas vezes são vistas a partir do que “virão a ser”, isto é, espera-se algo delas, mas no futuro, não no período da infância que ela está vivendo, porque nessa fase da vida, elas são vistas como “tabulas rasas”, que precisam ser preenchidas. Esta visão concebe as crianças como sujeitos que estão no mundo apenas para receber os conhecimentos que ainda não possuem, ou então, como reprodutores de cultura. Esta não é a visão que compartilhamos, pelo contrário, concebemos a criança como um ser que, ao reproduzir a cultura adulta, a ressignifica criativamente, sendo sujeito ativo no seu processo de constituição como ser humano que pertence a um determinado contexto social, cultural e natural. Como professores da educação infantil, nossa preocupação maior está em garantir às

4 KLITZKE, Melina Kerber; DELGADO, Paulo Sérgio da Graça. “Quem canta seus males espanta”: a linguagem sonoro-musical na educação infantil. Memorial Descritivo apresentado à disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Orientado pela professora Juliana S. Lessa, semestre 2013-1. Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

5 A creche atende 6 grupos: G1 - bebês menores de 1 ano de idade; G2 - bebês entre 1 e 2 anos; G3 - crianças entre 2 e 3 anos; G4 - crianças entre 3 e 4 anos; G5 - crianças entre 4 e 5 anos e G6 - crianças entre 5 e 6 anos.

crianças a vivência plena de suas infâncias, a partir do planejamento de ações que proporcionem a elas experiências que venham a ampliar os seus repertórios de saberes, no âmbito das mais variadas dimensões humanas (expressiva, linguística, corporal, estética, afetiva, cognitiva, cultural).

Durante o término do processo vivido no estágio, mais do que narrar as experiências vividas num Memorial Descritivo, procuramos dialogar com a teoria e a prática, o que não foi um exercício fácil. Porém, tivemos clareza de que o momento do estágio nos coloca em um lugar privilegiado onde, para além da teoria, mergulhamos em uma experiência recheada de possibilidades que permitem reflexões e diálogos entre o que estudamos na Universidade e a prática do cotidiano da educação infantil. É nesta tentativa de narrar e compartilhar com o outro, que trazemos nossa experiência relatando o que mais nos tocou e nos transformou neste período em que fomos nos constituindo professores de crianças pequenas.

Assim sendo, apresentamos neste trabalho algumas questões que foram trabalhadas no Memorial, abordando no primeiro momento nossa reflexão sobre a diferença de ser professor e professora na educação infantil, como nós, um do sexo masculino e outro do sexo feminino sentimos essas diferenças no processo vivido. No caso desta dupla, além do homem estar em um lugar marcado pela predominância feminina, ele também é estrangeiro o que faz com que a sua vivência, a sua experiência de vida seja significativamente diferenciada dos demais que estão nesse mesmo lugar. No segundo momento falamos da linguagem musical na educação infantil, como foi compartilhar a experiência com essa linguagem junto com as crianças do G4. Nosso planejamento em torno da música foi traçado a partir do que nos indicaram as crianças como interesse e necessidade de ampliação de experiências. Para tanto, primeiramente observamos as ações, linguagens e expressões das crianças em suas brincadeiras e interações, registramos o que observávamos e a partir da reflexão sobre esses registros decidimos planejar tendo em conta as sonoridades. Este processo, de observar, registrar e refletir é fundamental na educação infantil e consiste nas principais ferramentas do professor, visto que o planejamento pedagógico deve tomar como ponto de partida as próprias crianças. No terceiro e último momento, abordamos a questão da criança como produtora de culturas infantis, isso porque durante o processo de estágio, pudemos constatar e evidenciar na própria dinâmica da realidade que as crianças não são seres passivos, pelo contrário, participam ativamente nas vivências diárias atribuindo novos sentidos ao que lhes era proposto.

Professor e professora na educação infantil

Este tópico em específico foi escrito por um único integrante da dupla, nesse caso, uma pessoa do sexo masculino, nele, abordamos a questão do professor no contexto da educação infantil,

isto porque, durante o estágio, notamos uma certa diferença na forma como as crianças se manifestavam diante de uma professora e de um professor.

Difícilmente encontramos um homem exercendo a docência na educação infantil, visto que o exercício profissional nesta etapa educacional é considerada uma “área feminina”. Segundo Cerisara (1998):

Sem pretender uma definição acabada do perfil destas profissionais de educação infantil pode-se afirmar que elas tem sido mulheres, de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a docente (p. 04).

O fato dessa profissão transitar entre o espaço público e o doméstico acabou por demarcar sua identidade fortemente feminina, sendo exercida majoritariamente por professoras mulheres, tornando-se assim num “espaço feminino” que difere do masculino “[...] cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos” (CERISARA, 1998, p. 07). O cenário que encontrei na Creche Irmão Celso veio confirmar a predominância feminina na educação infantil, isto porque, excetuando o professor de Educação Física, só encontrei mulheres exercendo a docência. Segundo Cardoso (2007): “Há uma preferência dos homens em assumir as aulas de educação física ou de gestão da educação, espaços notadamente ainda demarcados para as vivências de suas masculinidades” (p. 15).

O início do estágio foi difícil para mim, porque estava num lugar novo para exercer pela primeira vez a docência, em um ambiente quase totalmente feminino (só não o era por causa do professor de Educação Física), onde quase ninguém me conhecia, mas, no entanto, eu me destacava por ser homem e estar naquele espaço de predominância feminina. A impressão que eu tinha no início do estágio, sobretudo quando estávamos no parque, era que sempre havia alguém olhando para mim perguntando o que eu estava fazendo ali. Se para as crianças o parque é um lugar de liberdade, no início, para mim, o parque não significava o mesmo.

As crianças do G4 também estranharam a minha presença, como conseqüência disso, houve uma certa dificuldade em me verem como professor delas, tanto que no início não havia uma relação criança-professor entre eu e as crianças, como mostra o seguinte registro⁶:

⁶ Os nomes das crianças foram trocados por nomes fictícios.

Eu (Melina) João, Paula e Bruna estávamos no parque pegando as flores bonitas que haviam caído da árvore e colocando atrás da orelha, como se fosse um enfeite, disse para eles: o que vocês acham de nós levarmos uma flor para o Professor Paulo? Paula me olhou rapidamente e disse: pro Paulinho? Eu falei: isso, para o professor Paulo! João responde: ah! o Paulinho! Fiquei me perguntando será que eles não vêem o Paulo como professor ou eles o chamam assim porque eu chamo de Paulinho? No entanto, o Paulo me chama de Melina, mas as crianças me chamam de "Prof." (Registro do dia 07 de maio de 2013, Melina).

Os dias foram passando, comecei a conhecer mais a instituição e quem lá trabalha, o que fez com que, aos poucos, me familiarizasse mais com o espaço, me sentindo cada vez mais livre. Essa minha sensação de maior liberdade, foi seguida de uma maior aproximação com o grupo G4. Se, no início, não havia uma relação mais próxima como havia das crianças com a minha dupla de estágio, com o "andar da carruagem", ou melhor, com o passar do tempo, fomos (eu e o grupo) nos (re)conhecendo, fui me aproximando mais e mais das crianças ao ponto de me sentir parte do grupo ao mesmo tempo que as crianças começaram a me ver como professor deles, como mostra o seguinte registro:

Devo dizer que hoje foi o primeiro dia que as crianças me chamaram de "professor". Estávamos no parque menor quando a Valentina, que estava um pouco longe de mim gritou dizendo: professor, olha!! Ainda que Valentina nem faça noção, fiquei feliz com essa expressão da menina, porque até então não tinha acontecido por uma ou outra razão. Esse estatuto (digamos assim) teve de ser conquistado pouco a pouco porque as crianças, num primeiro momento, não me chamavam de professor "naturalmente" como chamaram minha dupla (Registro do dia 13 de maio de 2013, Paulo).

O tempo contou muito a meu favor, pois à medida em que ia conseguindo me sentir parte daquele lugar, cuja dominação é feminina, as crianças também iam conseguindo me ajudar a construir uma identidade de professor da educação infantil. Essa construção, não apenas se deu pelo fato de me reconhecerem como "professor", mas veio carregada de outras ações, as quais eu não vivera quando entrei na creche, diferente de minhas colegas de estágio. Percebi que as crianças se sentiram mais a vontade comigo, tendo atitudes que no início não tinham em relação a mim. O registro que se segue mostra exatamente essa mudança na relação das crianças comigo:

Com o tempo, percebo a aceitação das crianças para comigo. Isto porque, hoje em dia, elas têm atitudes que antes dificilmente tinham. Hoje, por exemplo, na hora em que chegamos na sala, a Joana, que estava sentada no tapete, levantou-se imediatamente e veio me abraçar, seguindo-se a Talita que veio até mim pedindo para sentar no meu colo para assistirmos o desenho juntos. Essa relação não nasce de um momento para outro, ela é um processo, onde a nossa prática tem um determinado efeito sobre a forma como as crianças lidam conosco (Registro do dia 19 de junho de 2013, Paulo).

A relação foi ficando cada vez mais próxima, aparecendo assim momentos de afetividade, segundo Cerisara (1998): “[...] não terá a afetividade um papel fundamental na construção das relações entre adultos e crianças de 0 a 6 anos?” (p. 10). Na educação infantil, a relação professor/criança não deve ser construída numa relação marcada pela distância, de caráter puramente profissional, há que haver certa aproximação de modo que as duas partes possam se conhecer melhor.

A questão de gênero está ainda muito forte na nossa sociedade. Para que haja uma “quebra” nos estereótipos que dizem que tal função é masculina e outra feminina, é necessário:

que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de educação infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e de meninas (CERISARA, 1996, p. 166).

Penso que quebrar essas fronteiras, do que é caracterizado como sendo masculino e feminino, abre espaço para maiores possibilidades de socialização no espaço da educação infantil, contribuindo assim para uma convivência das crianças com homens e mulheres exercendo a mesma relação nesse mesmo espaço. A intensificação da presença de homens atuando na educação infantil seria de grande importância, no sentido de favorecer o rompimento das discriminações relacionadas à gênero, afinal, pai não cuida e educa de seus filhos?

A música na educação infantil: a experiência compartilhada com o grupo de crianças

A música está presente em todos os lugares, ela faz parte do cotidiano das pessoas. Fazer música brincando ou brincar fazendo música é uma das marcas da infância, Lino (2008) explica que a música é uma “espécie de território que completa o lugar de brincar” (p. 23). A seguir, trazemos um registro no qual a música aparece como esse lugar que completa a brincadeira e se mostra presente no cotidiano das crianças:

Antes de irmos para o parque, chama minha atenção Joana e Gabriele, que estavam sentadas perto da porta de entrada da sala, que fica ao lado da entrada do banheiro. Joana estava com um balde virado de cabeça para baixo e batia com as mãos para fazer um som e Gabriele estava com um brinquedo com teclas que também faz som, me aproximo, sento com elas e pergunto: do que vocês estão brincando? Gabriele me olha e diz: de banda, Joana olha para mim e diz: esse é um tambor. Pergunto: posso brincar com vocês? Estabelecendo meu papel na brincadeira delas, Gabriele me diz sim e, ao mesmo tempo, me alcança um lápis falando: ó! Pega o microfone e canta. (Registro do dia 08 de maio de 2013).

Esta cena mostra como as crianças não tomam os objetos como algo sem vida, algo estático, dão vida aos mesmos, explorando-os, atribuindo sons e, nesse processo, na medida em que transformam um balde num tambor, ou seja, num instrumento musical, atribuem outros sentidos, por meio da imaginação e da brincadeira. Neste momento, as crianças nos mostram, na prática, o que as teorias nos dizem acerca delas como produtoras de uma cultura própria de sua geração, as culturas infantis⁷.

Assim, se torna difícil definir a música, pois ela é a “assimetria inevitável e necessária que interliga e comunga ludicidade para afirmar que o princípio é a experiência com sons” (LINO, 2008, p. 23).

Foi na intenção de proporcionar para os meninos e meninas do G4 outras experiências com sons, que propusemos a construção de instrumentos musicais, como tambores e chocalhos, a partir de materiais recicláveis como, copos de iogurte, potes de sorvete e rolos de papel toalha. Percebemos como a música possibilita diversas brincadeiras e interações entre as crianças. No registro que se segue podemos perceber as crianças brincando com os instrumentos confeccionados e dando significado para eles:

Após voltarmos do parque, colocamos como música e linguagem visual o DVD do grupo “Palavra Cantada - Pé com pé”. Este grupo musical trabalha com diferentes tipos de instrumentos, desde o teclado, violão, bateria, baixo, guitarra, até percussões, como chocalhos, tambores, pandeiros, e instrumentos confeccionados com panelas, colheres de pau, etc. Enquanto as crianças esperavam para irem jantar, Isabel, Fabrício, Valentina e Aline escutavam e olhavam na televisão o show da banda. Isabel sai rapidamente do tapete que fica em frente à TV e pega um chocalho que, momentos antes, havíamos construído. Quando ela volta para o tapete, começa a acompanhar a música do DVD com o chocalho, como se estivesse tocando junto com a banda. Valentina e Fabrício, percebendo o que Isabel havia feito também saem em busca de instrumentos para acompanhar o show. Fabrício pega um tambor (que também havíamos construído) e Valentina, um chocalho maior, então, os três: Valentina, Isabel e Fabrício começam a tocar acompanhando a música que escutavam. (Registro do dia 12 de junho de 2013).

Além de escutar, música é ousar, é atrever fazer coisas diferentes com os sons, nesse sentido, Lino (2008) coloca que “não se faz música com pensamentos de sons, mas no ato de experimentar sonoridades” (p. 27). Isabel, Valentina e Fabrício nos demonstraram concretamente esse ato de experimentar sonoridades a partir dos sons que escutavam e faziam ao irem em busca dos instrumentos e começarem a tocá-los juntamente com a música que tocava no DVD. Ainda neste registro, podemos perceber o tempo que as crianças necessitam para de fato atribuir sentido às propostas. Este tempo não necessariamente se dá no mesmo momento em que as realizávamos, tal

⁷ Esse conceito será aprofundado no tópico 3

como esperamos, neste caso, observamos que foi só no final da tarde, quando estávamos esperando para jantar, que algumas crianças foram dando significado para os instrumentos que construímos no começo da tarde, utilizando-os para as suas brincadeiras.

O próximo registro também nos permitiu refletir sobre o tempo das crianças, neste caso, tínhamos disponibilizado no espaço da sala partituras e revistas de instrumentos musicais. Nossa proposta aqui ia ao encontro do que nos indicam as Orientações curriculares do município, que aponta: “para que as crianças conheçam a grafia da música, livros com canções ilustradas e as suas próprias escritas musicais, torna-se importante deixar à sua disposição dicionários, livros musicais e cartões musicais (...)” (FPOLIS, 2012, p. 15, Linguagens sonoro-musicais). Observamos que só depois de passado alguns dias em que as crianças manusearam os materiais que elas foram dando sentido a eles:

Depois de voltarem do parque, uma cena me chamou muito a atenção. Talita pegou uma das revistas que havíamos levado alguns dias atrás e abriu-a bem na parte em que aparecem as partituras. Ela olha para os códigos musicais e, em seguida começa a criar uma história a partir das partituras que estava vendo. Talita coloca o dedo sobre as partituras e vai contando a história para mim, mas no momento em que colocava o dedo noutra nota, ela mudava de história contando outra diferente, mas todas elas tinham alguém que cantava ou tocava. Penso que a revista com as partituras permitiu que Talita imaginasse coisas novas criando assim novas histórias e se mostrando, ao mesmo tempo, leitora e decifrador dos códigos da linguagem musical. (Registro de campo, 3 de junho de 2013).

A ação de Talita nos mostra como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas na educação infantil a partir de sua função social. A menina nos mostra que para contar uma história, ela lê um livro decifrando os códigos expressos nele, tal como ela faz ao passar seus dedos sobre as notas. De acordo com as Orientações curriculares:

Ao ampliar seu olhar sobre o contexto social em que está inserida, a criança, que inicialmente se interessa pelos objetos em si expande esse interesse para a sua função social. Imitar os adultos em suas relações sociais torna-se objeto do faz-de-conta, constituindo-se em uma atividade importante da criança. Nessa atividade lúdica, enfatiza Suely Mello (2007), são exercitadas importantes funções que estão em processo de desenvolvimento na criança: a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência (p. 6) (FPOLIS, 2012, p. 09, Brincadeiras).

Talita nos demonstra como as crianças são produtoras e criativas, pois à medida em que é autora de sua própria história, ela também produz outro sentido, criativamente, aos gestos de ler, contar e ser autora de uma história. A imaginação não vem “naturalmente”, ou seja, do nada, mas de vivências, de experiências do meio social. Acerca disso, as Orientações curriculares nos lembram Vigotski (1987; 1994), quando este autor ressalta que a atividade criadora é condição de todos os

seres inseridos na cultura.

Segundo o autor, na infância os processos criadores se refletem, sobretudo, na brincadeira, sendo produto de um tipo de impulso criativo que possibilita ao sujeito reordenar o real em novas combinações, provenientes de elementos extraídos da realidade, pois tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas por outros sujeitos com quem o sujeito se relaciona. Isso significa que a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade a experiência acumulada pelo ser humano, porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia (FPOLIS, 2012, p. 12-13, Brincadeiras).

Nesse caso, as revistas com as partituras potencializaram a imaginação de Talita na criação de suas histórias (porque foram mais de uma), dando-lhes conteúdo à sua expressão imaginativa. Percebemos como os materiais escolhidos para serem disponibilizados às crianças servem como meios possibilitadores de novas brincadeiras, novas criações, expressões por parte das crianças. Aqui, reforçamos o que dizem as Orientações curriculares, acerca da organização do trabalho com as crianças, indicando a importância de se “organizar os diversos espaços (hall/refeitório, corredor, parque, salas, dentre outros) com brinquedos, materiais e estruturas diversas, provocadores da brincadeira, da imaginação e da fantasia” (FPOLIS, 2012, p. 18, Brincadeiras).

Num outro momento de nosso estágio, levamos o violão, com ele, tocamos, cantamos e permitimos que as crianças pudessem experimentar esse instrumento, explorando os seus sons. Lino (2008), ao citar Campbell (1998) afirma que “para cada experiência musical que as crianças possam ter, seu sentido se relacionará com o seu uso e se estruturará em torno das experiências que articulam através delas” (p. 35). Nos registros que se seguem podemos lembrar, na medida do que foi possível traduzir na escrita, os sentimentos e expressões que as crianças tiveram ao tocar e experimentar a produção do som com o violão.

Após todas as crianças voltarem do refeitório, convidamos os meninos e meninas do G4 para se sentarem no tapete e verem o instrumento que havíamos trazido no dia de hoje. Então, foram se achegando Talita, Rodrigo, Joana, João, Anderson, Ricardo, Rafael, Fabrício, Isabel, Valentina, Gabriele, Paula, Bruna, Conrado, Evandro e Estela. Algumas crianças se acomodaram no tapete, outras, puxaram cadeiras e sentaram próximos ao tapete. Quando tirei o violão da capa as crianças olharam para o instrumento com entusiasmo, Conrado logo foi dizendo: é um violão de verdade! O que pensei acerca dessa expressão de Conrado pode estar equivocada, mas talvez seja porque até então nós trouxemos revistas, jogos, histórias e somente gravuras de instrumentos, como por exemplo, do violão. Porém, só hoje trouxemos o violão real, palpável, talvez por isso que Conrado tenha dito: “é um violão de verdade”. De certa forma, todo o processo que antecedeu a “chegada” do violão foi necessário, fazendo com que aumentasse nas crianças a vontade de explorar um instrumento “concreto”, como o violão (Registro do dia 03 de junho de 2013).

Essas relações a partir do brincar com a música não geram apenas a diversão e ampliação de conhecimento, repertórios musicais e brincadeiras, mas também envolve o contato de tocar o outro e de tocar a si mesmo. Ao estudar a música tradicional da infância, Hortélio (1997) conclui que “cada grupo de crianças cria os seus próprios improvisos sonoros” (apud LINO, 2008, p. 38). Assim, podemos pensar que a produção musical das crianças faz parte das culturas infantis.

Percebendo as crianças como produtoras de culturas infantis

Quando falamos em produção cultural das crianças, falamos nas manifestações infantis, nas crianças se relacionando criativamente com a cultura e os bens culturais que as cercam. Na medida em que tomam para si os conhecimentos produzidos socialmente, as crianças os reelaboram em suas vivências, conforme Coutinho (2003):

elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil, pois, como afirmam Pinto e Sarmiento (...): “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado, pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável (1997, p. 22)” (p. 03-04).

Trata-se, portanto, de um processo de apropriação cultural das crianças. Neste tópico vamos narrar como fomos percebendo esse processo com as crianças do G4.

Uma das características das culturas da infância é a “relação sempre presente entre fantasia e realidade, possível e impossível e entre presente e imaginário” (COUTINHO, 2003, p. 05). No decorrer de nosso estágio, presenciamos diversas situações em que os meninos e meninas do G4 transitavam entre o real e o imaginário, não só nos momentos de brincadeiras, mas em todo cotidiano da creche.

O esforço de tentar entender como as crianças significam o mundo ao seu redor, e a expectativa de saber se as propostas que havíamos planejado estavam realmente fazendo sentido para elas foi um processo. Somente após algumas semanas de docência compartilhada que começamos a entender a maneira e o tempo que esse grupo significava e ressignificava o seu cotidiano na creche, juntamente com as nossas proposições. Abaixo, trazemos um registro em que evidenciamos as crianças atribuindo outros sentidos a uma de nossas propostas, que consistia numa contação de história na sala, onde penduramos as imagens da narrativa num varal feito com barbante:

Depois de contar a história, as crianças começaram a observar mais de perto as gravuras que estavam penduradas no varal. Evandro, Joana, Gabriele, Ricardo e Bruna ficaram mais tempo vendo as gravuras, porém, percebi que João, Anderson, Rodrigo, Fabrício e Conrado não se interessaram pelas gravuras, mas sim pelo barbante que penduramos para colocar as figuras. Eles tocam no barbante querendo puxá-lo e pegar o fio. Então, como tinha mais barbante guardado resolvi levar para o parque, pois percebemos o interesse deles e disso poderia surgir algumas brincadeiras interessantes no parque. Quando chegamos no parque, perguntei à João se ele gostaria de um pedaço de barbante para brincar, ele me olhou e abriu um grande sorriso, dizendo-me em seguida: Sim! Eu vou brincar de pipa! Logo Anderson veio me pedir um pedaço para brincar de pipa, também Rodrigo, Fabrício, Conrado, Rafael., Bruna, Isabel, André e Valentina. Cada criança deu um sentido diferente para o pedaço de fio que ganhou, os meninos imaginaram que era uma pipa, a Valentina, por exemplo, amarrou o fio na gangorra e disse que era o seu cavalo (Registro do dia 27 de maio de 2013).

Percebemos que nesta situação “a realidade é fantasiosa”, como diz Coutinho (2003, p. 05), pois o que para nós é um simples barbante, para as crianças pode virar, através da imaginação, uma pipa ou até mesmo um elemento para brincar de cavalo na gangorra. Sarmiento (2004) também nos ajuda a refletir sobre essa ação das crianças de ressignificar o barbante, quando diz que “o mundo do faz de conta faz parte da construção pela criança da sua visão de mundo e da atribuição do significado às coisas” (p. 16). Neste mesmo contexto do faz de conta e ressignificação dos objetos, trazemos outro registro onde percebemos a capacidade das crianças de relacionar o real com o imaginário:

Joana estava desenhando com giz de cera no papel pardo que estava no chão, percebi que ela além de desenhar e pintar o papel, também brincava de maquiarse fazendo do giz de cera um batom. De repente, observo que ela pergunta a Gabriele (que está do seu lado pintando): quer passar batom? Gabriele afirma que sim com a cabeça, em seguida, Joana passa o giz como se fosse um batom na boca de Gabriele (Registro 18 de junho de 2013).

Além de atribuir outro sentido ao giz de cera, ressignificando-o, fazendo de conta que podia maquiarse e maquiar ao outro, percebemos através do registro como as culturas infantis são produzidas entre as crianças, com os seus pares, sendo repleta de interações com o outro. Sarmiento (2004) pontua que “a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia” (p. 14), e é esta convivência das crianças com seus pares nas atividades e no cotidiano da creche que possibilita “a representação de fantasias e cenas do cotidiano” (p. 14). Entre as crianças, a “partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento” (SARMENTO, 2004, p. 14).

Como dissemos, uma das questões que nos chamou a atenção no estágio foi o tempo das crianças, o tempo em que levavam para significar nossas proposições, o tempo de repetir algumas

vezes a mesma história ou brincadeira, tempo esse que é recursivo, “continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2004, p. 17).

No registro que se segue, pudemos refletir sobre o tempo das crianças para significarem as experiências vividas: tanto o tempo de significação da proposição feita no dia anterior, (que consistiu na contação de história, com gravuras penduradas num varal feito com o barbante, sobre a vida do músico Hermeto Pascal) assim como a reiniciação e repetição realizadas pelas crianças.

Após a janta, estava sentada no tapete perto das janelas com Conrado e Gabriele. Conrado segurava as gravuras de alguns instrumentos musicais e do músico Hermeto Pascal, as quais, havíamos trazido no dia anterior e, com elas, contado a história sobre a vida deste músico. Observando as gravuras, disponíveis na sala, Conrado me olha e anuncia: vou contar uma história para você. Digo-lhe: é? Que história você vai contar? Então, Conrado começa: era uma vez... um velhinho (e me mostra a foto de Hermeto), ele tocava um monte de instrumento... esse era a gaita (fala mostrando as figuras), esse era a flauta... ele sabia tocar violão também... agora de novo, vou contar de novo.... E contou a história para mim mais duas vezes. Essa situação me fez perceber como Conrado havia significado a história que havíamos contado no dia anterior. Além de criar e contar do seu jeito, Conrado também chamava os colegas para contar, Gabriele, que estava do seu lado aceitou contar a história, sendo ajudada por Conrado (Registro do dia 18 de junho de 2013).

Percebemos que Conrado dá sentido à história trazida sobre o músico Hermeto Pascal contada pelo Paulo no dia anterior, ele resgata a história e narra, criativamente, do seu jeito, no seu tempo e, ao falar “agora de novo, vou contar de novo” ele reinicia e repete a história, pois o tempo da criança não é linear, como dizia Benjamin (1992):

Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes - é de acordo com este pequeno ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes [...] A criança recria toda a situação e começa tudo de novo” (apud SARMENTO, 2004, p. 18):

A creche torna-se assim um lugar onde o novo é algo constante, na medida em que, no tempo delas, as crianças ressignificam juntamente com os seus pares o que lhes foi proposto, transitando várias vezes entre o real e o imaginário. O tempo recursivo traz consigo a não linearidade posta em prática pelas crianças, mostrando assim, a infinitude das suas imaginações fazendo com que a criação e a invenção sejam um processo que não tenha fim.

Considerações finais

No desenvolvimento deste trabalho, ficou confirmado a concepção da criança como sujeito de direitos. Definitivamente, não há como vê-la como uma “tábula rasa”, um “vir a ser”, mas sim um sujeito que já está em processo de constituição, um ser histórico, social e cultural que utiliza as mais diversas formas de linguagens para se comunicar com o outro, ser e estar no mundo. Portanto, a nossa preocupação não deve estar somente no futuro das crianças, mas também no presente, proporcionando a elas várias experiências com o propósito de ampliar os seus repertórios. A criança deve ser o centro do planejamento visto que são elas que irão nos dar os indícios do que pode ser trabalhado que seja significativo para elas. Em consequência disso, o uso das ferramentas (observação e registro) tornam-se extremamente importantes, na medida em que elas norteiam como também ajudam a entender melhor os universos infantis e nesse processo, o nosso olhar vai se lapidando.

A questão do gênero ainda é muito forte na nossa sociedade, onde este muitas vezes demarca o que é do homem e o que é da mulher. Notamos que as crianças não estão totalmente “contaminadas” por esse modo de pensar, porém por estarem inseridas numa sociedade que contém uma determinada cultura, elas acabam de certa forma estando em contato com o que esta cultura mais ampla valoriza e reproduz. Porém, as crianças não se limitam a receber e a concordar com o que está posto no mundo adulto e por vezes até naturalizado em nós. Todas estas questões nos fazem pensar que um dos nossos papéis como professores da educação infantil é desconstruir vários aspectos que estão de certo modo generalizados na nossa sociedade, propiciando assim para as crianças um ambiente onde o que a sociedade tem como certo, pode ser questionado, mostrando que a cultura é socialmente construída.

Através da experiência do estágio, ficou claro para nós que a criança, ao reproduzir os conhecimentos produzidos socialmente atribui novas significações à cultura da sociedade em que vivem, principalmente ao transitarem entre o real e o imaginário nas suas brincadeiras. As crianças não tomam os objetos como algo sem vida, estáticos, dão vida aos mesmos, explorando-os. Com isto, pudemos perceber na dinâmica da realidade aquilo que a teoria vinha nos afirmando, que as crianças são produtoras de uma cultura própria delas, as culturas infantis. Enfim, a criança é um sujeito ativo no seu processo de constituição, à medida em que se apropria da cultura que a cerca, ressignifica atribuindo novos sentidos, num movimento criativo e criador, mostrando que a criança, para além de um sujeito vazio, é potente e capaz.

Referências

CARDOSO, Frederico Assis. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), GT Gênero, Sexualidade e Educação (GT 23). Caxambu/MG, out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>> Acesso em: 28 de junho de 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. Educadoras de creche: entre o feminino e o profissional? In: I Anped Sul - I Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul. Eixo Temático 12 - Educação Infantil. Florianópolis, jul. 1998. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_infantil/Trabalho/04_40_52_EDUCADORAS_DE_CRECHES.pdf> Acesso em: 01 de julho de 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 1996.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Culturas infantis: conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil. In: Revista Zero-a-seis. Florianópolis, n. 7, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zero seis/article/view/9713/10369>>. Acesso em: 19 de abril de 2013.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15658/000686978.pdf?sequence=1>> Acesso em: 10 de junho de 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2013.