

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIELEM FEIJÓ LEAL

COMPARTILHAMENTO DE TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

São Leopoldo
2018

CRISTIELEM FEIJÓ LEAL

COMPARTILHAMENTO DE TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Relato de Experiência apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof^a Me. Sariane da Silva Pecoits

São Leopoldo

2018

COMPARTILHAMENTO DE TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristielem Feijó Leal¹

Sariane da Silva Pecoits²

Resumo: O presente relato busca abordar um conceito pouco explorado até então, acerca do compartilhamento de turma na educação infantil. O interesse pelo tema surgiu em decorrência da minha experiência como professora da rede pública de Porto Alegre, onde compartilho com outras professoras as turmas em que trabalho em turnos diferentes (manhã e tarde), a experiência relatada diz respeito a turma de jardim B. Trago duas situações que foram trazidas pelas crianças em rodas de conversa e outros momentos da rotina que demonstram as diferentes concepções de criança entre a equipe que trabalhava com o grupo. A primeira é relativa às regras e combinações do grupo e a segunda se refere a um material trazido pela outra professora para ser usado no pátio.

Palavras-chave: Compartilhamento de turma. Educação Infantil. Escuta.

Compartilhar a turma: apresentando a escola a nova professora

A experiência que relato diz respeito ao compartilhamento da turma de Jardim B de uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada na periferia da zona sul de Porto Alegre. Durante o primeiro semestre de 2018, eu e outra professora que neste texto chamo de Z., trabalhamos em turnos inversos – eu pela manhã e ela a tarde – junto a turma de jardim B, composta por 23 crianças com idades entre 5 e 6 anos que frequentam a escola em turno integral, com exceção de uma criança com microcefalia com comorbidades o autismo e hiperatividade que frequenta apenas o turno da manhã.

Houve várias mudanças no quadro da equipe da turma ao longo do primeiro semestre. As aulas começaram no final de fevereiro e a turma já iniciou em turno integral, das 7h às 19h, sendo atendida por uma estagiária, outra professora - que

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na rede municipal de Porto Alegre. cristielemleal@gmail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade do Rio dos Sinos. Especialista em Educação Infantil pela UFRGS. Mestre em Educação pela UFRGS. Doutoranda do PPGEDU/UFRGS na área de Estudos sobre Infâncias. Professora na rede municipal de Porto Alegre. sariane.pecoits@gmail.com

chamarei de B. - e uma monitora pela manhã, e a tarde eu e a mesma monitora ficávamos até às 19h. No meio do mês de março, foi necessário reorganizar o quadro e a professora B. passou a atender outra turma em turno integral, então passei a atendê-los no turno da manhã, das 8h às 14h, e a tarde ficavam com a monitora. Em uma semana, a Secretaria de Educação encaminhou outra professora para atender o jardim B no turno da tarde.

Fui convidada a apresentar à escola e a turma a professora Z. e neste primeiro momento já foi possível perceber que teríamos muito que conversar sobre as crianças e a forma como trabalharíamos juntas. Ao nos reunirmos para conversar sobre a rotina e planejamento, Z. exibiu uma pasta cheia de atividades e projetos prontos para trabalhar com as crianças e com apoio da coordenação pedagógica expusemos algumas das ideias do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual foi entregue posteriormente para que se apropriasse.

Neste primeiro momento, explicamos que a escola trabalha com a pedagogia de projetos e os temas de cada projeto “são organizados pela equipe de educadoras a partir da observação e do diálogo com as crianças, dos seus interesses e falas, de acordo com a faixa etária de cada grupo.” (PORTO ALEGRE, 2017, p.19). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI,2009) consideram a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, CNE/CBE, Resolução 05/09, artigo 4º, 2009a)

Assim, não caberia desenvolver um projeto sem conhecer a proposta pedagógica da escola, sem conhecer as crianças, suas culturas, suas histórias de vida, suas realidades, sem ouvir suas ideias, opiniões, sentimentos e experiências. Sem falar em como às crianças poderiam imaginar, fantasiar, experimentar, aprender a partir de atividades prontas? Atividades xerocadas em que deveriam apenas colar algo onde fosse pedido, pintar onde e com a cor que está definida, desenhar apenas o que e quanto for pedido, atividades prontas para cada data comemorativa, entre outros exemplos de atividades que haviam na pasta da professora Z. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem, a DCNEI deixam claro que “devem ser abolidos os

procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas.” (BRASIL, 2013, p.93)

Como íamos trabalhar com o mesmo grupo de crianças, achei conveniente explicar sobre minhas concepções pedagógicas, como o fato de ter como prática pedagógica escutar cada vez mais as crianças, compreendendo que elas “sentem que, ao valorizarmos os seus pensamentos, nós as valorizamos como indivíduos únicos que estão dizendo algo importante; elas sentem o quanto são importantes para nós”. (RINALDI, 2016, p. 244) Deste modo, consulto-as sobre o que pensam e propõem em relação às atividades, aos projetos, aos conflitos que surgem, a organização da rotina e dos materiais da sala, entre outras situações do cotidiano, dialogando, pensando e refletindo juntos sobre as sugestões dadas por mim e pelas crianças, colocando-as em prática e avaliando em conjunto a prática dessas sugestões. Rinaldi (2016) argumenta que "crescemos como ouvintes cercados de diálogos, e escutar torna-se uma atitude natural que envolve sensibilidade a tudo que nos conecta aos outros - não apenas ao que precisamos aprender na escola, mas também ao que precisamos para viver nossas vidas" (RINALDI, 2016, p.237) Escutar as crianças é estar aberto ao inesperado, ao imprevisto, as incertezas, as surpresas do cotidiano, e a partir desse exercício de escuta pensar práticas pedagógicas significativas a partir do que foi observado, escutado, dialogado com as crianças.

Como eu já vinha de uma experiência de compartilhamento de turmas no ano anterior de agosto a dezembro, uma de nossas preocupações sempre foi não sobrecarregar as crianças, então, compartilhávamos nossos planejamentos uma com a outra, pensando em propor experiências diversificadas, por exemplo, enquanto uma propunha desenhar com tinta a outra propunha desenhar com interferências, ou então, se pela manhã fariam algo dirigido que demandaria mais tempo, a tarde teriam mais tempo livre, e assim combinávamos para fossem vivências significativas para as crianças. Referente a organização do tempo cotidiano na educação infantil, baseamos-nos nas DCNEI (2013), às quais sugerem que o planejamento do tempo deve assegurar equilíbrio entre “a continuidade e a inovação das atividades, a movimentação

e concentração das crianças, momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos” (BRASIL, p.91, 2013). Então, no que se refere à organização das atividades no tempo, acreditávamos na necessidade de momentos diferenciados, organizados de acordo com as necessidades das crianças. Barbosa e Horn (2001) complementam que

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67)

A professora Z. não tinha tido a vivência de compartilhar uma turma, então dividi com ela a minha experiência, para que pudéssemos “pensar ideias conjuntas, para que fosse possível organizar a rotina das crianças, fazendo com que aprendessem, desenvolvessem e pudesse se divertir e brincar no longo tempo em que estavam na escola” (FAGUNDES, 2017, p.11), com duas professoras diferentes.

Ao longo dos dias, compartilhando a turma com a Z., nos momentos das nossas rodas de conversa pela manhã, as crianças passaram a contar inúmeras situações que aconteciam durante o outro turno, principalmente relacionadas as coisas que os colegas haviam feito e que não achavam legais. Por meio do caderno de registros da turma, utilizado para compartilhar situações significativas sobre as crianças e a rotina do grupo, a professora Z. quando registrava, acabava colocando apenas questões relacionadas ao comportamento das crianças em relação a bater, não obedecê-la, não ouvi-la, não querer fazer as atividades que ela propunha, entre outras situações. A turma acabou tornando-se a mais difícil da escola no turno da tarde, fazendo coisas que não estavam acostumadas a fazer, desrespeitando regras e combinações coletivas da escola e não só da turma, como por exemplo, no horário da janta algumas crianças comeram direto da colher do Buffet onde se servem, em outro dia derrubaram o Buffet ao se pendurarem, entre outros fatos.

As regras e combinações passaram a funcionar apenas pela manhã, surgindo o questionamento de por que as crianças transgrediam as regras e combinados e agiam de outra maneira com a outra professora? Para Gusmão (2003) a criança transgride ao perceber que as regras e normas dos adultos não são claras à sua mente infantil, que o mundo adulto é um mundo contraditório e assim exploram, rebelam-se, brigam e criam “um mundo onde espelha o que recebe e redimensiona com seus iguais” (GUSMÃO, 2003, p. 204). O grupo tinha outro funcionamento com a profe Z., a todo momento testavam seus limites, o que ficava evidente nas falas das crianças ao me contarem, por exemplo, que era a profe que arrumava a sala enquanto iam embora, que os colegas não queriam guardar os brinquedos e que alguns não queriam realizar as atividades que ela propunha. As crianças compreendiam que havia outros combinados, outras regras com a profe Z., porém não parecia estar claro as crianças quais eram esses combinados e regras, e isso estava desorganizando o grupo em suas interações e brincadeiras.

Houve vários encontros entre eu, a Z. e as crianças, entre eu e a Z., entre a Z. e a coordenação pedagógica na tentativa de dialogar e procurarmos juntos soluções. As crianças não sabiam explicar o porquê de não escutar a Z. e Z. justificava que as crianças agiam assim com ela porque eram muito agitados, inquietos, sem limites e que não conseguia "dominá-los".

Para tentar compreender e problematizar o porquê das crianças agirem tão diferente com outra professora, trago duas situações que foram trazidas pelas crianças em rodas de conversa e outros momentos da rotina que demonstram a diferença de concepção de criança entre a equipe que trabalhava com o grupo. A primeira é relativa às regras e combinações do grupo e a segunda se refere a um material que a Z. trouxe para as crianças brincarem no pátio.

Encontros e conversas: regras e combinados do grupo

A roda de conversa é um momento muito importante da nossa rotina pela manhã e é a partir dela que

expressamos e compartilhamos ideias, opiniões, experiências; exercitamos a escuta e as regras de funcionamento da roda, como a inscrição para falar, se transformando num momento rico e intenso, por vezes, muito divertido, de trocas de conhecimentos, histórias e compartilhamento do nosso protagonismo. (LEAL, 2016, 41)

Através das rodas de conversa as crianças compartilhavam muitas das situações que aconteciam no turno inverso, principalmente, os fatos que não achavam legais, como quando os colegas machucavam um ao outro se batendo, quando um colega quebrava um brinquedo por não querer guardar ou por ter usado para bater num colega, quando estragavam algo produzido no coletivo, enfim, inúmeras situações que pela manhã dificilmente aconteciam. No início tentava não enfatizar, retomávamos as regras e combinados que havíamos feito no início do ano e procurava trazer a pauta da roda outros assuntos. Porém, com a cotidianidade das situações trazidas para a roda de conversa, passamos a conversar mais sobre isso, por um lado, queria compreender porque as crianças achavam importante que eu soubesse o que lhe aconteciam pela tarde, por outro, tentava ajudá-los a lidar com os conflitos que surgiam.

Além das crianças me contarem as situações e de algumas delas estarem escritas no caderno de registro, a professora Z. em alguns momentos quando nossas turmas se encontravam no refeitório – no turno da tarde atendo a turma do berçário II também compartilhada com outra professora no turno inverso - me pedia auxílio para conversar com as crianças sobre algo que fizeram ou me questionava sobre como e o que fazia em determinadas situações das crianças, principalmente relacionadas a atitudes agressivas. Como, por exemplo, *“será que pode conversar com o fulano porque ele ‘surtou’ novamente batendo nos colegas?”*, *“Sumiu um tênis, será que pode conversar com eles para descobrir o que fizeram?”*, *“O que tu faz com os que ‘sempre’ incomodam?”*. Converso. Converso. Converso. Para todas as perguntas a mesma resposta: conversar! Desta maneira, quando solicitada e se fosse possível me dirigia à sala à tarde para conversar com as crianças junto à professora Z.

Na conversa, há possibilidade de encontro com o outro, consigo mesmo e com o mundo – o mundo de cada um e o mundo maior do qual todo mundo faz parte e que, portanto, é de todo mundo – e esse encontro pode conduzir a um entendimento e uma intervenção sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. (BOMBASSARO, 2010, p.27)

Durante essas conversas era perceptível a falta de uma organização da rotina no turno da tarde e que não estavam claro ao grupo quais eram as regras e combinados com a Z. Meu papel, nestes momentos, era de mediadora, conversando na roda sobre o que vinha acontecendo, questionando as crianças sobre o que estavam fazendo, do porque não estarem conseguindo organizar suas brincadeiras e negociarem quando surgia algum conflito e, posteriormente, conversando individualmente com a professora, que não estava conseguindo ouvir as crianças, dialogar e organizar suas propostas de acordo com as características do grupo.

Juntos, professoras e crianças chegamos à conclusão que a forma como estavam agindo com a Z. atrapalhava o grupo, pois não havia cuidado com os materiais e organização da sala, o que colaborava a não conseguirem desenvolver suas brincadeiras, desentendendo-se constantemente. A organização é muito importante, pois “é um meio de clarificar a vida, de tornar as regras conhecidas de todas as partes envolvidas” (VASCONCELOS, 1997, p.146). Assim, sugeri a professora Z. que construísse com o grupo a rotina da tarde e fizessem o registro das regras e combinados e eu faria o mesmo também pela manhã.

Pensando em ajudar o grupo a se organizar, a primeira estratégia então foi construir as regras e combinados da turma e registrá-los para fixar na sala, pois até então eram apenas acordos orais. Conversamos longamente e estruturamos as regras e combinados em conjunto, principalmente a partir dos conflitos que vinham acontecendo com frequência nas relações das crianças entre si, das crianças comigo e das crianças com a outra professora. Dentre nossas combinações, quanto ao que podem fazer na escola, as crianças apresentaram seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida escolar: *“brincar; jogar; guardar os brinquedos; correr no pátio; escovar os dentes; desenhar; lavar as mãos antes de comer; descansar.”*

Quanto ao que não podem fazer na escola, surgiu das crianças situações que só aconteciam no outro turno e eles compreendiam que não era legal de se fazer, como *“não pode tirar a roupa (íntimas) no pátio; falar palavrões; jogar pedra nos amigos”*. Além de *“não pode bater e machucar os amigos”*, que era uma das maneiras como eventualmente resolviam os conflitos que surgiam durante as brincadeiras também no

turno da manhã. Assim, combinamos que toda vez que se envolvessem num conflito, iriam, primeiramente, conversar com os colegas e, caso não conseguissem, pediriam ajuda para as professoras.

Ao registrarmos as regras e combinados percebemos que havia mais coisas que podíamos fazer na escola do que não podíamos e a todo o momento retomávamos que essas combinações eram deles e deveriam ser seguidas independentemente da professora ali presente.

Como citado anteriormente, a turma tornou-se a mais difícil da escola no turno da tarde, fazendo coisas que não estavam acostumadas a fazer, desrespeitando regras e combinações não só da turma na sala de aula, mas também regras coletivas da escola. Entre várias situações relatadas pelas crianças e pelos funcionários da cozinha, cito as mais relevantes, como comer direto da colher do Buffet onde se servem na hora da janta, derrubar o Buffet ao se pendurarem e levantarem a mesa enquanto comiam quase causando acidente com os talheres e pratos de vidro.

A partir disso, conversei com a professora Z. sobre a necessidade de pensarmos em estratégias que provocassem nas crianças o sentimento de fazer parte da escola e, conseqüentemente, respeitassem os espaços coletivos. Então, propus como segunda estratégia, conversarmos no refeitório com a estagiária de nutrição sobre as regras e combinados desse espaço. A conversa se deu no meu turno e as crianças foram muito participativas a proposta de dialogarmos com a estagiária de nutrição no próprio refeitório, fora do horário de alimentação. Iniciamos a conversa sobre a função da estagiária de nutrição, primeiro as crianças expuseram seus conhecimentos prévios a respeito, como *“tu cuida da comida”, “tu faz a comida pra gente”* e depois ouviram a explicação do que realmente ela faz, chegando a conclusão que *“Ah, então tu escolhe o que a gente vai comer?”*.

Após essa descoberta deram suas opiniões sobre o cardápio, além de fazerem alguns pedidos, como por exemplo, *“eu queria que tivesse mais massa!”*, *“tu podia colocar bolo de chocolate, eu gosto!”*, *“adoro o feijão!”*, *“não gosto quando tem sopa!”*. Comprovando que “quando a criança sente que a sua voz é escutada, quando se sente

verdadeiramente incluída, ela, entusiasticamente, expressa as suas intenções e pensamentos” (LUÍS, et al 2015, p.538).

Depois de ouvir as ideias e sugestões das crianças, expusemos algumas das situações que o grupo havia feito no refeitório e então conversamos sobre as regras e combinados deste espaço. Assim, entramos em consenso de que comer na colher em que todos deveriam se servir, pendurar-se na cuba a ponto de derrubar a comida no chão, podendo machucar-se, machucar alguém e ainda por comida fora, não eram atitudes aprováveis. Combinamos, então, de registrar através do desenho nossa conversa no refeitório, estando ainda neste espaço.

Em seus desenhos, algumas crianças escolheram desenhar todo o espaço, observando-o; outras escolheram alguma parte específica do refeitório, como a cuba, por exemplo, observando mais detalhadamente, e por fim, outros se detiveram em representar as ações realizadas no refeitório a partir do que conversamos como servir-se, levar os pratos e talheres até o espaço destinado a eles após comer, sentar-se a mesa, tomar água, entre outras ações de autonomia e independência desempenhadas pelas crianças nesse espaço.

Os desenhos foram expostos na parede do refeitório e foi a primeira vez que o refeitório foi ocupado pelas crianças para algo além das refeições e também primeira vez que recebia registros em suas paredes. Além de tentar fazer algo em relação ao pedido de ajuda da colega com quem compartilhava a turma, coloquei em prática um projeto pessoal das crianças ocuparem todos os espaços da escola. Barbieri (2012, p.58) afirma que “povoar constantemente a escola com a produção das crianças é mostrar a vida da escola” e alega também que

A produção estética das crianças precisa ocupar a escola, de forma a permitir que elas olhem o que fizeram, vejam a produção uma das outras. Os trabalhos se tornam criadores de perspectivas porque as crianças podem olhar para as produções, discutir, conversar e aprender com isso. (BARBIERI, 2012, p.57)

Essa proposta teve um efeito muito positivo, pois toda vez que íamos ao refeitório, procuravam seus registros, contando aos colegas que não participaram o que desenharam e dando-se conta, por exemplo, que se esqueceram de desenhar tal

objeto, que poderiam ter feito o desenho de outra maneira, além de lembrar também sobre a conversa que tivemos das regras e combinados desse espaço.

“A Z. trouxe duas bolas para nós jogar!”: problematizando questões de gênero

Em uma roda de conversa as crianças trouxeram contentes o fato da professora Z. ter trazido duas bolas para eles jogarem no pátio, uma para as meninas e outra para os meninos. Questionei-os o porquê de ser uma para os meninos e outra para as meninas e eles me mostraram as bolas, a de vôlei era rosa e a de futebol azul, falando que a professora Z. tinha dito que a de futebol era dos meninos e a de vôlei era das meninas. Perguntei às crianças se meninas não jogavam futebol e meninos não jogavam vôlei e fiquei aliviada ao responderem que todos podiam jogar.

Neste dia, escrevi no caderno de registros o que as crianças trouxeram e os encaminhamentos que fiz na conversa. No outro dia, a professora Z. argumentou no caderno que a bola de vôlei era de menina porque era mais frágil e a de futebol era dos meninos porque era mais resistente. Felipe e Guizzo (2013) argumentam que

Em vez de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração e cooperação entre as crianças dos dois sexos, acabam por rivalizá-los ainda mais. Assim, meninos e meninas seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundo separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram o sexo oposto. (FELIPE;GUIZZO, 2013, p.34)

Ao trazer as duas bolas e entregá-las como uma sendo de menino e outra menina, seja pela cor, seja pelo esporte ou ainda pela força, trouxe a separação por gênero dentro da turma, fato que não era observado até então. Pois, meninos e meninas brincavam juntos sem distinção de não poder brincar disso ou daquilo porque é menina ou porque é menino.

Em outro momento, a professora Z. enviou um bilhete via agenda de uma aluna pedindo ajuda à mãe para que conversasse com a menina para ela não brincar com os meninos, pois ela (professora) sempre a incentivava a brincar com as meninas para evitar conflitos. A menina em questão adorava jogar futebol e depois dessa situação passou a ficar receosa e a dizer que os colegas iriam machucá-la jogando. Foram

necessárias algumas conversas para que voltasse a se sentir segura em jogar futebol novamente e desconstruir a ideia que por ser menina não poderia jogar, além de que o fato de se machucar poderia sim acontecer, por se esbarrarem um no outro ou caírem durante o jogo, nada tendo haver com o gênero dos jogadores. Felipe e Guizzo (2013) afirmam que

O pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade, apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras, na maioria dos casos continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas (2013, p.39)

A profe Z. reproduzia inúmeras falas do que considerava adequado para cada gênero, pedindo para as meninas sentarem que nem mocinha, compreendendo que os meninos eram mais agitados e inquietos enquanto às meninas eram mais compenetradas em suas propostas de atividades. Krug e Soares (2016) argumentam que

[...] as identidades de gênero são definidas por padrões e estereótipos considerados pertencentes a homens e mulheres, ligando as questões de gênero à sexualidade do indivíduo. Padrões que são reforçados a todos os momentos dentro da escola, por professores que acreditam que certas atitudes são aceitáveis para ser menino ou menina na sociedade, ou que mesmo sem perceber reafirmam por atitudes a segregação por gêneros. (KRUG; SOARES, 2016, p.255)

Passei a ouvir e perceber inúmeras situações reproduzidas pelas crianças em suas brincadeiras, como por exemplo, os meninos ao brincarem de polícia e ladrão, passaram a não aceitar a presença das meninas em suas brincadeiras, justificando que as meninas não eram fortes e ágeis como eles, enquanto às meninas dificultavam a entrada dos meninos nas brincadeiras de casinha, ou quando aceitavam representavam papéis totalmente estereotipados do que era ser menino ou menina. O fato da professora Z. deixar clara para às crianças suas ideais do que é ser menino e menina, legitimou o que muitas das crianças já escutavam em casa, reafirmando às diferenças entre os gêneros. Cabe ressaltar que a Z. é filha de um outro tempo cujos valores eram diferentes dos atuais, e suas ideias sobre gênero e sexualidade já estavam bem enraizadas. Deste modo, pensei em começar a problematizar com as crianças nas rodas de conversa sobre as situações que aconteciam e fazer o registro das nossas

conversas para que a professora Z. tomasse conhecimento, e assim, quem sabe, pudesse perceber e refletir sobre a importância do que falamos às crianças.

Comecei a observar ainda mais suas brincadeiras livres e anotar algumas falas e situações que aconteciam para conversarmos na roda, como *“às meninas não conseguem correr tão rápido”*, *“os meninos não podem brincar na casinha, eles não sabem arrumar as coisas direito”*, *“a gente (meninas) sabe fazer às atividades melhor que vocês (meninos)”*, entre outras falas que evidenciam o que seria um comportamento de menino e menina.

Para abordar o tema na roda de conversa, propus uma brincadeira *“Concordo ou discordo?”*, na qual citava inúmeras frases polêmicas que ouvi das crianças em suas brincadeiras, da professora Z., entre outras que são comentários atribuídas a *“coisas de menino”* e *“coisas de menina”*. A partir dessa proposta, as crianças puderam se posicionar sobre às questões de gênero e confrontar seus argumentos para concordar ou discordar do conteúdo de cada expressão e através do diálogo deram-se conta, por exemplo, que *“a gente pode brincar do que a gente quiser!”*, *“os meninos também choram, eu choro quando me machuco!”*, *“meu pai faz comida”*, *“minha mãe que trabalha”*, *“eu brinco de boneca também, eu sou o pai”*. Assim, concluímos nossa conversa, reforçando que brincadeiras e brinquedos podem ser utilizados por quem bem entender e que deve haver respeito pelas vontades e preferências de meninos e meninas igualmente.

As conversas com as crianças sobre as brincadeiras e comportamentos que seriam de menino e menina foram descritas no caderno de registros e através dele Z. acompanhou nossas problemáticas, dando-me o retorno de que estava achando muito interessante nossas discussões sobre o assunto. E assim, entre conversas e ações, como reorganizar a sala com as crianças, promovendo outros espaços de brincadeira, como um salão de beleza e um mercadinho, as próprias crianças puderam mostrar a Z. que poderiam sim brincar do que quisessem, como por exemplo, meninos e meninas arrumavam o cabelo uns dos outros, meninos e meninas deixavam seus filhos na creche enquanto iam trabalhar no mercado, meninas e meninos iam fazer as compras de casa com seus filhos, todos dirigiam carros e caminhões, todos passeavam com

seus bebês, e aos poucos as situações de conflito nas brincadeiras relacionadas ao gênero foram se dissipando do nosso cotidiano da vida da escola.

Conclusão

Compartilhar a turma com outra professora que trabalhava de uma forma completamente diferente de mim, mostrou-me ainda mais o quão importante é termos conhecimento sobre nossa prática pedagógica, pois muitas propostas que Z. trazia não estavam de acordo com o que eu acreditava para as crianças, mas além disso, não estavam de acordo com os documentos que nos orientam na escola, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009a) e o Projeto Político Pedagógico (2017) da escola e precisei apoiar-me neles para tentar mostrar a Z. um outro jeito de ser professora.

Ao assegurar a participação das crianças na elaboração das regras e combinados, promovi o desenvolvimento da autonomia e independência das mesmas e também a minha, e talvez a da Z., pois não precisava ser requisitada a todo momento, as crianças sabiam o que deviam ou não fazer, criando uma relação de respeito e confiança ao longo do tempo. Ao garantir que as crianças brincassem do que quisessem, promovi a igualdade e respeito às escolhas de brinquedos e brincadeiras das crianças, garantindo seus direitos.

Então, por que as crianças transgrediram as regras e combinados e agiam de outra maneira com a outra professora? Pela manhã, as crianças eram percebidas como capazes de participar da vida coletiva, participavam das escolhas que diziam respeito ao grupo, expunham suas ideias em relação aos temas que definiam a vida cotidiana do grupo. Sabiam que eu acreditava nelas, e acredito que assim, procuravam responder às minhas expectativas. Já à tarde, as crianças estavam gritando por compreensão de suas habilidades e capacidades além dos 'objetivos' que a professora Z. esperava alcançar com as folhas xerocadas de desenhos prontos, com os modelos

de como se deve desenhar isso ou aquilo, ou ainda na forma como meninos e meninas deveriam se comportar.

Vivenciar o compartilhamento de turma com alguém que pensava diferente de mim me desafiou a argumentar sobre as escolhas da minha prática, por que faço o que faço? O que me inspira, orienta-me, instiga-me a falar e fazer com as crianças uma coisa e não outra? Pois, precisava de parceiros para mostrar a Z. que havia outros jeitos de praticar a docência, afinal, as crianças merecem o melhor de nós e que não era adequado a nossa realidade, por exemplo, repetir atividades prontas sem pensar sobre o que significativo teria para as crianças e trabalhar datas comemorativas de maneira totalmente estereotipada.

Para compartilhar uma turma, seja com outra professora, monitora, estagiária, enfim, quando há uma equipe de trabalho, é preciso estar aberta as novas possibilidades de ser professora, sendo possível revisarmos nossas práticas e refletirmos sobre elas em conjunto, experimentando e vivenciando novos jeitos de compartilhar a docência. Compartilhar uma turma pode ser uma experiência riquíssima para as professoras e crianças, desde que abertos ao diálogo, as trocas, a um novo modo de nos relacionarmos uns com os outros e aprendermos coletivamente na vida cotidiana da escola de educação infantil.

Ser professor é estar em contínua atualização, é preciso (re) inventar-se, (re) criar-se e (re) construir-se constantemente a partir dos desafios que vão surgindo. E compartilhar a turma foi um exercício e tanto para minha prática pedagógica, pois essa experiência exigiu muitos diálogos, reflexões, trocas de conhecimento e no fim, saio fortalecida das minhas escolhas enquanto professora de educação infantil, tendo mais certeza da importância da participação das crianças no cotidiano de suas vidas na escola.

REFERÊNCIA

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. . Fixa as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Brasília: CNE/CBE, 2009a.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: Aprendendo a roda aprendendo a conversar.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010. Ori.: Junqueira Filho, Gabriel de Andrade.

FAGUNDES, Josiane Farias. **PLANEJAMENTO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma parceria fundamental à minha formação docente.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2017. Ori.: Junqueira Filho, Gabriel de Andrade.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasia. In.: MEYER, Dagmar & SOARES, Rosângela (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 31 - 40

FILIPPINI, Tiziana. O Papel do Pedagogo. In.: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Georde (Org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 123-128

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo.** Revista Pró-Posições. UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40),jan/abr.2003.

KRUG, Camila; SOARES, Rosângela. **Chinelo Rosa: O corpo e gênero na educação infantil.** Revista Zero-a-Seis. Florianópolis. Vol. 18, n. 34 (jul./dez. 2016), p. 249-266

LEAL, Cristielem Feijó. **APRENDENDO COM A PRÓPRIA PRÁTICA: a participação das crianças de 4 a 5 anos na minha formação como professora de educação infantil.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2016. Ori.: Junqueira Filho, Gabriel de Andrade.

LUÍS, Joana de Freitas; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. **Revista brasileira de educação.** Rio de Janeiro: ANPED, v.20, n.61,

abr./jun. 2015, p. 521-541. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0521.pdf>>. Acesso em 10 set. 2018.

PORTO ALEGRE. Projeto Político Pedagógico da E.M.E.I Paulo Freire, 2017.

RINALDI, Carlina. A pedagogia de escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Georde (Org.). **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.** Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016. Cap. 13, p. 249-271

_____. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 5, p. 113-122

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana.** Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.