

O PLANEAR, FAZER E REVER NO QUOTIDIANO INFANTIL

Analúcia de Morais Vieira

Resumo

O presente texto tem como objectivo apresentar alguns momentos vividos, experienciados e reflectidos por mim em dois Jardins-de-Infância de Braga, Portugal, no ano de 2008, quando de meu pós-doutoramento sob a orientação da Doutora Teresa Sarmento do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Os Jardins-de-Infância, sobre os quais exponho minhas observações e reflexões, adoptam em seu trabalho com as crianças pequenas o modelo curricular High/Scope. Modelo que trabalha através da aprendizagem activa pela acção da criança, que ocorre pelo uso da prática do Planear, Fazer e Rever. Para tanto, pretendo descrever alguns relatos de campo, bem como algumas análises sobre este modelo dentro do seu dinamismo.

O modelo curricular High/Scope

O currículo High/Scope, segundo Oliveira-Formosinho (2007), assenta-se em uma perspectiva desenvolvimentista. Essa perspectiva discorre que o desenvolvimento humano é baseado em estágios sequenciais de pensamento. Com as seguintes características: “cada estágio representa uma estrutura qualitativa própria; estas estruturas qualitativamente diferentes formam uma sequência invariante de desenvolvimento; esta sequência invariante de desenvolvimento é universal.” (p. 61)

O High/Scope foi iniciado na década de 60, por David Weikart com crianças pobres de Ypsilanti, Michigan. O projecto por ele denominado Perry Preschool Project tinha como objectivo preparar as crianças pobres para terem sucesso na aprendizagem futura. Em 1970, David Weikart deixa Ypsilanti e inicia a Fundação High/Scope de Investigação Educacional. Nesta fundação, Weikart continua com o interesse pela aprendizagem pela acção e no desenvolvimento cognitivo; um trabalho muito baseado nas ideias de Dewey e Piaget.

O trabalho através da aprendizagem activa pela acção, diz respeito a inserir a criança em seu contexto natural exploratório que, segundo Hohmann e Weikart (2003,p.5), as crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem problemas que interferem com seus objectivos; criam novas estratégias para porem em prática.

O currículo High/Scope tem como princípios básicos: a aprendizagem pela acção, interacções positivas entre adulto e criança, ambiente de aprendizagem agradável para as crianças, rotina diária consistente e avaliação diária da criança por parte do adulto e da equipa. Esses princípios estão no centro do conceito de planear, fazer e rever do modelo High/Scope.

A avaliação da eficácia desse currículo, segundo Hohmann e Weikart (2003, p.13), é a de que a estimulação para a iniciativa das crianças através do processo diário de planear-fazer-rever faz com que as crianças expressem suas intenções, põem-nas em prática e depois as mesmas reflectam sobre os seus próprios interesses. Além disso, apoiadas pelos adultos, as crianças são capazes de construir a sua própria compreensão do mundo que as rodeia e de ganhar um sentido de controlo e satisfação pessoal.

Penso ser interessante abordarmos o planear, fazer e rever do modelo High/Scope.

Segundo Hohmann e Weikart (2003,p.247), o processo de planear-fazer-rever é a peça central da rotina diária do High/Scope e é o seguimento mais longo do dia, dura cerca de uma hora e meia.

Planear é quando cada criança expõe ao grupo e ao adulto o que irá realizar enquanto intenção pessoal; algo que vem de dentro da criança. Isso contribui para que a criança fique consciente e assuma o controlo das suas próprias acções. Levando-a assim, a criar imagens abstractas de suas acções.

Fazer é colocar o planear em acção. É neste momento que a criança interage com as outras crianças e constrói conhecimentos sociais, afectivos e cognitivos. A criança, neste momento, também concretiza, amplia, modifica suas intenções e faz escolhas, ou seja, assume controlo da situação. A criança é impelida a dialogar e entrar em contacto com o novo, o diferente e a lidar com situações problemas. Ela experimenta lidar com sentimentos de medo, frustrações, angústias e conflitos. Além disso, o contacto com as outras crianças a desafiam e, frequentemente são desafiadas por ela. O desejo de brincar, neste momento, é fundamental pois possibilita à criança explorar, experienciar, criar, fazer de conta, viver em grupo. Uma importante contribuição do fazer é que, quando a criança está com seus pares ou mesmo com crianças mais velhas, ela amplia seu leque de conhecimento que vai do simples ao complexo.

Rever é o momento de reflectir sobre o planeado e o feito. A criança tem a oportunidade de dizer e retomar o que havia planeado. É um tempo para recordar, associar ideias e dizer de suas descobertas. É um período para narrar histórias vividas com o grupo. A criança, no rever, elege o que quer dizer e isso é importante para uma aprendizagem significativa entre ela e o adulto.

É possível afirmar que o planear-fazer-rever procura materializar na prática a teoria da aprendizagem pela acção sócio-construtivista.

O papel do adulto nestes momentos de planear-fazer-rever é significativo de aprendizagem mútua. Tanto entre as crianças quanto entre a criança e o adulto; todos aprendem.

No planear, o adulto precisa encorajar positivamente a criança a falar. E saber escutar é fundamental.

No fazer, o adulto é um observador-investigativo. Ele começa, ao longo do seu trabalho, a conhecer melhor a criança, vê-la como um ser individual dentro do grupo, com necessidades próprias e preferências únicas. O adulto pode reflectir sobre sua acção conjuntamente com a criança. Ele apoia, encoraja e participa das brincadeiras das crianças. O adulto necessita relativizar o que significa ensinar e aprender, uma vez que, enquanto observa o que a criança faz, ele também se torna um aprendiz no contexto da acção.

No rever, o adulto é o provocador de novos desafios. Ele também favorece a fala da criança, respeitando seus limites e necessidades. O rever dá oportunidade para que o adulto retorne para o seu planear, além de proporcionar auto-confiança na criança e no grupo que participa deste período.

Neste texto exponho observações de dois Jardins-de-Infância¹ que procuram ter um planeamento curricular dentro de uma prática construtivista, tendo como referência o modelo High/Scope. Para tanto, pretendo descrever alguns relatos de campo, bem como algumas análises sobre este modelo, especificamente no que trata do planear-fazer-rever dentro de seu dinamismo.

Após minhas observações verifiquei que os dois Jardins têm estratégias diferentes para o planear, o fazer e o rever com as crianças. No entanto, compartilham de seus princípios básicos descritos anteriormente. Cabe salientar que a intenção é reflectir sobre o planear-fazer-rever e trazer à luz uma outra possibilidade de praticá-lo, buscando assim uma teoria reflectida na prática bem como uma prática reflectida na teoria.

Cada educadora², em sua classe, aborda o planear, o fazer e o rever segundo sua formação inicial e depois profissional, no percurso de sua construção enquanto educadoras. Por isso, há uma apropriação deste modelo dentro de sua acção educativa, de forma flexível e dinâmica.

Considero importante reafirmar que estes três momentos: planear, fazer e rever, devem estar presentes no quotidiano de uma sala de educação infantil, visto que a criança constrói seu conhecimento num processo de acção e interacção com o meio, os objectos, as pessoas, as ideias e os acontecimentos. No entanto, o rigor quanto ao procedimento destes três momentos pode ser reconstruído ao longo do trabalho com a criança pequena. Para o adulto, o trabalho de planear-fazer-rever é um indicativo de referência para seu planeamento, avaliação das crianças e

avaliação de seu próprio trabalho, levando-o a uma acção-reflexão-acção de sua prática. O que se busca é aliar a teoria do planejar-fazer-rever à prática quotidiana, pois acredito que as teorias devam ser inspiradoras das práticas.

Vejam os alguns episódios destes momentos:

Júlio é o responsável e escolhe hoje ir para a área de carros e construções.

Júlio: “Vou fazer uma ponte.”

Elsia: “Jogar matrecos.”

Vitória: “Trabalhar no computador.”

Raquel: “Desenhar minha família com folha e lápis.”

Liliane: “Bolo de morango para todos comerem.”

Ronaldo: “Vou para o matrecos.”

Manuel: “Vou desenhar uma boneca na praia.”

Cláudio: “Vou para a música. Trabalhar com os instrumentos.”

Pedro: “Vou ficar com a Erica na cozinha.”

Marina: “Vou fazer um bolo na cozinha.”

Marcos: “Vou para a área dos carros (garagem).”

Felipe: “Quero ir para os jogos.”

Diego: “Vou jogar no computador.”

Carla: “Vou desenhar.”

Sandro: “Vou brincar nos carros.”

Carlos: “Vou para a área da cozinha.”

As crianças, ao escolherem o que querem fazer nas áreas, começam mãos à obra.

Eu, enquanto uma observadora-participante, neste momento, me ponho junto a uma criança que está só, na área dos jogos. Ele me convida a jogar o “jogo do galo.”

No “jogo do galo” Felipe não deixa eu colocar os marcadores. É ele que os punha e depois ganhava. Durante o jogo ele não soube me falar a regra, só que eu não podia colocar onde queria.

Depois jogamos dominó. Ele estipulou e separou as peças. Nove peças para cada um. Depois ele não me deixava por a peça do lado que eu queria, era só como ele queria. Quando ele acabava de jogar ele dizia: “Ganhei!”

Nos grupos há uma interação entre as crianças. A educadora Sofia só conduz o grupo da expressão plástica (desenho e pintura).

Felipe que está sozinho, não vai a outro grupo. Brinca só. Se alguém se aproxima dele, ele pede para parar e sair de lá.

Liliane organiza a casinha e a cozinha. Quando ela “briga” com o Carlos, ela chama Sofia (educadora) que vai para ver o que acontece. Sofia procura organizar e sai. Na casinha e na cozinha elas brincam à vontade, põem roupa e fazem comida.

Raquel vem me mostrar seu desenho, a família. É muito bonita (pai, mãe, irmão e ela). Ela escreveu FAMÍLIA ao pé da folha.

Carla me mostra sua pintura (flores, semáforo, passadeira).

Manuel me mostra seu desenho (mar, tubarão, peixe, o boneco de areia, a areia e um grande sol.)

Os trabalhos produzidos vão para um mural colocado por Sofia (educadora).

As crianças transitam por estas áreas como querem. Sofia não interfere.

Sofia pede para as crianças organizarem a sala.

Sofia: “Vamos arrumar a sala.”

Neste episódio podemos perceber um pouco do dinamismo do planejar-fazer-rever, pois as crianças logo após planearem, iniciaram o fazer e durante o fazer reviveram alguns momentos de planejar novamente. Tiveram oportunidades de rever suas estratégias. O que nos dá indícios de que estes momentos acontecem integrados. Além disso, a criança também é desafiada a entrar em contacto com os objectos e outras crianças e também a criarem estratégias para resolverem seus problemas. Um facto interessante que deve ser observado pela educadora e auxiliar é que algumas crianças gostam de manter o controlo quer do jogo, quer da situação vivida e, por isso, têm dificuldades em deixar que outras crianças se aproximem. No rever esta situação seria colocada no grupo e juntos conversariam em busca de soluções para a situação vivida. A possibilidade das crianças transitarem pelas áreas é significativa para o estabelecimento de contactos entre as mesmas. Muitas vezes, elas gostam de ir ver e participar do que as outras crianças fazem em outras áreas.

Sofia (educadora): “Vamos agora organizar estas perguntas em um papel. Vamos ficar aqui um grupo. Liliane, onde vai trabalhar?”

Liliane: “Na cozinha.”

Sofia: “O que vai fazer?”

Liliane: “Um bolo de chocolate.”

Sofia pergunta a todas as outras crianças onde vai trabalhar e o que vai fazer.

As crianças respondem:

Pedro: “Carros.”

Manuel: “Computador.”

Raquel: “Cozinha.”

Marina: “Computador.”

Sandro: “Cozinha.”

Carlos: “Pintura.”

Júlio: “Música.”

Diego: “Pintura.”

Bárbara: “Cozinha.”

Felipe: “Carros.”

Cláudio: “Jogos.”

Ronaldo: “Carros.”

Carla: “Pintura.”

Jacinta: “Ciências.”

Vitória: “Ciências.”

Joana: “Pintura.”

Cada criança vai para a área escolhida. Helena (auxiliar) arruma o material para as crianças pintarem. Cada espaço respeita a autonomia das crianças. Elas conseguem pegar e guardar os brinquedos mais altos sem o auxílio de uma adulta. Para isso, elas sobem em bancos que ficam em volta das prateleiras ou usam cadeiras para pegarem o que desejam.

Os embates que ocorrem entre elas, em sua maioria, são resolvidos entre elas mesmas.

Neste episódio, outra vez, temos as crianças agentes de seu espaço e suas escolhas. Ao adulto, educadora e auxiliar, é reservado o espaço da observação e do fornecimento dos meios para que as crianças concretizem seus planejamentos. O trabalho em equipa entre a educadora e a auxiliar é muito importante neste momento, pois auxilia nas relações de confiança, apoio e autonomia

para as crianças, que vêm no trabalho delas uma forma segura de estar na sala de aula e trabalhar.

Quando as crianças estão no contexto das áreas, elas realizam e assumem diferentes papéis e isso é muito importante para seu desenvolvimento.

Sofia (educadora): “Carla, vai perguntar às crianças onde elas querem ir trabalhar.”

Carla vai falando o nome da criança. Essa diz onde quer ir, levanta e vai. Não espera para ouvir o colega. As crianças vão para as áreas. Carla pergunta à Sofia se pode desenhar o jardim de Santa Bárbara. Sofia diz que sim. Liliane e Sandro brincam comigo com os materiais da área de Ciências. Liliane me faz cócegas com a pena. Sandro me mostra um pintinho de plástico.

Nas áreas, as crianças interagem umas com as outras sem a interferência da educadora ou auxiliar. Diego, discute com um colega do seu grupo. Sofia o observa, mas deixa-o sozinho na casinha para resolver a situação.

Liliane: “Ô Analúcia, eu sei escrever uma palavra.”

Deixo-a escrever no meu caderno. Pergunto: “O que você escreveu?”

Liliane: “Não sei ler.” (sai e vai sentar no ‘chouriço’ (almofada))

Quando termina o momento do pequeno grupo, Sofia faz uma roda. É o momento do grande grupo.

Na roda...

Sofia (educadora): “Diego, você não sabe a forma correcta de estar na cozinha. Não está a fazer nenhuma actividade. Apenas deita as coisas no chão. Se tivermos uma xícara e uma colher, vamos beber um chá. Não acho certo você ter um comportamento de uma criança de 2 anos. Você já sabe arrumar para fazer uma actividade. A mesma coisa aconteceu nas áreas das construções. Por que não fazem uma ponte com as tábuas, uma casa para os animais, para os carros? Mas não, vocês deitam tudo ao chão e não imaginam nada para fazer. Vocês querem deitar tudo ao chão para irem para o lixo?”

Carla: “Não.”

Sofia: “Vamos combinar. Se virem algum amigo a mexer e estragar as coisas, ao invés de me chamarem ou a Helena, falem com o amigo. Se o amigo não ouvir, então chamem um adulto. (Sofia muda de assunto) Carla, que queres fazer com os amigos?”

Carla: “Quero esconder a bola e uma criança tem que descobrir com quem está.”

Sofia: “Está bem, pode jogar.”

Este episódio nos fornece algumas possibilidades diferentes para o planejar-fazer-rever. Inicialmente, a forma como a educadora delega à criança Carla o direito de perguntar aos seus colegas em que áreas querem trabalhar. Isso é uma expressão de que a educadora reconhece e valoriza a criança enquanto um sujeito activo no processo. A seguir, a educadora os observa em seus fazeres e está atenta a tudo, deixando-os livres para resolverem seus próprios problemas. Quando do momento do rever, no grande grupo a educadora socializa sobre o modo de como Diego ficou na sua área. Ela chama a atenção das crianças para que tenham mais objectividade e construam nas áreas escolhidas. A educadora também envolve as crianças na tomada de responsabilidade ao cuidar do material da sala. Esses elementos de organização, cuidado, respeito e colaboração são essenciais para a construção da autonomia nas crianças.

Luciana (educadora): “Já combinamos. Uma vez fazem uns. Para a próxima estes meninos ficam a ver e os outros fazem. Essas formas geométricas...vamos colocar ali na área da matemática. Vamos agora escolher. 1, 2, 3, as perninhas a chinês... 7, 8, 9 a boquinha não se move. São 10h30. Sei que vocês estão ansiosos para fazer a peça de barro. Lembram da lenda do Galo de Barcelos?”

António: “Podemos fazer uns com barro e outros nas áreas.”

Luciana: “São muitos para o barro. Ele seca. Temos que fazer grupos pequenos.”

António: “Se o barro secar, talvez possamos fazer amanhã.”

Luciana: “Podemos fazer isso. Hoje vamos fazer outros trabalhos nas áreas e amanhã todos fazemos o barro. Assim, ele não seca. Vou perguntar aos amigos quais áreas querem ir. Alexandra, que área vai trabalhar e o que vai fazer?”

Luciana pergunta a cada criança o que fará. Depois de responder, esta levanta e vai para a área escolhida.

Há meninas nas construções. Brincam com os carros e fazem pontes.

César: “Vou ser pintor. Minha avó Lurdes e meu avô querem. Estou a fazer uma máquina de fazer trovoadas.”

Luciana vai até a cozinha. As meninas lhe servem comida.

Luciano brinca com os bebés e António é o médico. António passa protector solar na Luciana.

Eduarda leva coisas para deitar ao lixo.

Luciana: “Eduarda me pediu para fazer uma pintura e agora vocês querem passear. Não. Não podem sair das áreas assim.” (Luciana fala com Alexandra e Tatiana que estão na cozinha e querem ir para a área dos jogos).

Luciana anda pelas áreas. Observa e interage com as crianças.

Luciana: “Já comi muito. Estou satisfeita.”

Luciana toca o sino. O sino é um sinal para que as crianças comecem a arrumar as áreas.

Luciana: “É necessário tocar outra vez o sino? Não. Vou pousá-lo.”

Neste episódio podemos verificar que as crianças têm uma autonomia regulada pela educadora, pois ela procura evitar que as crianças circulem pelas áreas. No entanto, observamos que em outros episódios, nesta mesma sala, a educadora não impediu que as crianças circulassem. Isso me leva a reflectir que o quotidiano infantil é trespassado por uma dinâmica forte que, por mais que a educadora queira controlar onde as crianças devam ir, ela mesma e até as próprias crianças saem desse controlo.

No momento do planear a educadora procura ouvir as crianças e dar-lhes oportunidades de participarem com suas ideias. Ela acata as ideias e as transforma em acção.

Quando a educadora e a auxiliar se envolvem e participam das actividades que as crianças realizam nas áreas, elas também começam a fazer parte do planear-fazer-rever, pois, em suas acções, elas acabam por interagir com as crianças, dando palpites, expressando suas opiniões, seus desejos. As crianças que estão com a educadora e a auxiliar nas áreas apropriam desse ‘novo’ contexto cultural.

Quando Larissa (educadora) termina de contar a história, ela pede para as crianças escolherem as áreas de trabalho que querem ficar. Elas levantam e vão até um quadro com fotos e colocam essas com imãs nas respectivas áreas que escolheram.

Os meninos escolhem ir para os carrinhos e jogos. Teresa escolheu jogos. As meninas escolheram plástica: desenhar a história. Marcelo também foi desenhar. Larissa fala para as crianças verem nas suas pastas se não há trabalhos a terminar. Larissa coloca um CD de músicas calmas. As crianças escolhem quais áreas querem com bastante liberdade. Elas podem transitar entre as áreas quando acabam de fazer o que estavam fazendo ou quando ficam cansados de estarem nas áreas.

Neste episódio a maneira que a educadora organiza seu planear-fazer-rever é diferente das outras educadoras. Larissa não faz perguntas diretas às crianças sobre qual área elas desejam ir. Ela possui na sala de actividades um quadro de fotos das crianças e uma tabela com as áreas. As próprias crianças são quem escolhem e fazem isso colocando as fotos no quadro de planeamento. Essa forma, do meu ponto de vista, dá uma autonomia diferente à criança, pois esta planeia sozinha, sem ter verbalmente uma total interferência da educadora. Observado este ponto, outra possibilidade com essa forma é que as crianças têm uma maior liberdade de

escolher e podem transitar pelas áreas sem que a educadora fique manipulando ou regulando qual área a criança deva ir ou não.

Na sala após o lanche e os jogos. Cada criança escolheu uma área: Tulio, Denise e Carmen ficam à minha beira. Peço à Carmen para fazer um desenho para mim. Ela me diz que vai desenhar “Ela e Roberta a jogar a bola na água.” Depois acrescentou “O coração está a dizer a Roberta e a mim para não nos magoar.” No desenho ela escreveu seu nome, passou um traço em baixo do nome, depois o colocou em um quadrado e depois fez a data.

As crianças que estão na casinha fazem uma tenda; brincam com o bebé. Tulio brinca na loja e me pede para tirar uma foto sua. Eu tiro.

As crianças que estão no quadro reproduzem a actividade do braço direito e da educadora do início da aula: os bons dias. Fazem desenhos dos instrumentos e escrevem a data. Tudo muito semelhante ao que é feito pela educadora Larissa.

Havia dois grupos com Lilia (auxiliar) e Larissa (educadora) realizando a actividade do Dia do Pai.

12h00: Arrumar tudo para o almoço.

Aqui as crianças estão em plena acção. Elas são tão auto-gestoras de seus fazeres que a educadora quase não tem uma presença directa junto ao grupo. No entanto, as crianças ao escolherem ir para o quadro trazem a presença ausente da educadora, uma vez que realizam de forma singular e própria a actividade dos bons dias que é ritualizada pela educadora e já está apropriada pelas crianças.

Após contar a história do coelho Pauli para o grupo, Larissa (educadora) pergunta às crianças quem gostaria de desenhar a história. Carmen, Denise, Tulio e Paulo concordam em desenhar a história.

As outras crianças preferem ir para as áreas das construções, carros e casinha.

Na casinha está Teresa, Felipa, Mara, Isabel e Ernesto.

Teresa, Felipa e Mara constroem uma tenda com a toalha da mesa.

Ernesto é o médico do bebé.

Diogo chega e começa a destruir a tenda. As meninas o empurram e o colocam para fora da casinha. Ele vai para loja e começa a comer as frutas e legumes. Põe tudo na boca de verdade. Isabel chama sua atenção. Isabel coloca o Diogo para fora da loja. Teresa entra debaixo da tenda e diz, “Está o chover.” Felipa quer entrar, Teresa sai e busca mais blocos para aumentar a tenda. Diogo volta e diz que é o Pai. Felipa diz que sim, que ele pode ser o pai. Ela fala ao telefone

com a madrinha. Mara se vê no espelho. Ela se movimenta de um lado para outro. Ela está vestida com um lençol que virou saia. Telma acha um livro sobre coelho na biblioteca da casinha e leva-o para Larissa (educadora).

Diogo não é do grupo da educadora Larissa. Ele tem 3 anos e é da sala da educadora Augusta. Mas como ele não se porta bem em sua sala, de vez em quando ele vem para a sala da educadora Larissa.

Ao fim de um tempo nas áreas, Larissa pede para as crianças organizarem a sala, com as coisas em seus respectivos lugares.

Neste episódio trago as crianças em pleno fazer. Elas estão na acção, sem a presença efectiva, quer pelo convite das crianças ou não, de um adulto. As crianças interagem umas com as outras, criam suas próprias regras e estabelecem seus papéis perante o jogo ou brincadeira que estão realizando. A presença de Diogo, que não faz parte do grupo, é reveladora quando de sua permanência na brincadeira. As crianças o aceitam e ele até desempenha um papel dentro da brincadeira.

A ausência da educadora Larissa nos momentos em que as crianças estão nas áreas é fortalecedora para o grupo, que se vê com potencialidades para exercer sua autonomia sem uma regulação tão presente e definida.

Larissa (educadora) mostra o desenho feito pelas crianças da história de Pauli e diz que é importante planear, fazer um estudo, antes de elas fazerem a actividade, pois, sem um planeamento prévio, elas podem gastar muito papel. Há um desperdício de papel.

Depois de dizer isso, Larissa diz que hoje irá avaliar.

Larissa: “Vamos começar pelo Valter. Como te portaste hoje? (olha para ele) Bem, Bem?”

Valter: “Dois Bens.”

Telma: “Bem.”

Marcelo: “Mal.”

Larissa: “Pense bem. Acho que é muito bem.”

Josefina: “Bem.”

Paulo: “Muito bem.”

Carmen: “Muito bem.”

Roberta: “Muito bem.”

Teresa: “Dois bens” (Tem dificuldade em se autoavaliar, Larissa fala por ela.)

Larissa: “Simone? Faltou.”

Isabel: “Dois bens.”

Mara: “Muito bem.”

Fernando: “Dois bens.”

Larissa: “Bianca? Faltou.”

Camilo: “Dois bens.”

Ernesto: “Muito bem.”

Rafaela: “Bem.”

Tulio: “Muito bem.”

André: “Muito bem.”

Felipa: “Muito bem.”

Joel: “Bem.”

Denise: “Dois bens.”

Nesse momento da avaliação Larissa pergunta a cada criança como ela se portou no dia. Quando a criança tem dificuldade de se autoavaliar com os conceitos de muito bem, dois bens, bem e mal, a educadora ajuda a criança sugerindo um conceito à ela, que pode ou não ser aceito. Por outro lado, quando a criança diz um conceito que a educadora não considera o melhor, ela volta a perguntar novamente à criança, numa tentativa de fazê-la reflectir sobre seu comportamento no dia. Neste momento a avaliação se torna uma relação de poder entre a educadora e a criança, pois a voz da educadora nos remete para a palavra final, ela é a figura que ordena e disciplina o grupo de crianças na sala. Em contra partida a educadora não é avaliada pelo grupo, nenhuma criança questiona ou a avalia. Nesse sentido, a relação de poder entre o adulto e a criança se estabelece unilateralmente, sem partilha.

Os conceitos são:

Mal = não ajudou

Bem = bom mais ou menos

Bem Bem = bom mais um pouco gordo

Muito Bem = óptimo

Este episódio é uma das possibilidades no qual o rever pode se manifestar na prática da sala de aula, dentro do planear-fazer-rever. Acreditamos que o objectivo dessa avaliação para a educadora seja tratá-la no colectivo, uma vez que é feita ao final do dia e com todas as crianças presentes. No entanto, na prática, como mostra este episódio, isso não ocorreu, pois as crianças dispersam e a avaliação acaba girando em torno do adulto e da criança que é avaliada. Isso

talvez seja justificado pela falta de tempo que é dada para esse momento no contexto da aula. Entretanto, quero crer que o rever com a criança – o que aconteceu no dia – seja importante para uma conscientização do todo que é o seu quotidiano com as outras crianças e com os adultos envolvidos. Neste momento de uma auto avaliação, o rever é um bom período para recordar alguns episódios que ao longo do dia foram significativos. Isso pode se tornar uma prática reveladora de uma auto-identificação da criança enquanto sujeito pertencente a um grupo e, por isso, tem responsabilidades colectivas perante este mesmo grupo.

Esses episódios são um fragmento de um todo maior que acontece no quotidiano infantil. Eles podem dentro do que se propõem revelar que o modelo High/Scope de planejar-fazer-rever muito se modificou da teoria. As crianças fazem o trabalho de planejar no grande grupo, porém não são frequentemente estimuladas pela educadora a esperarem e ouvirem as outras crianças. Já em outros momentos o planejar é feito entre as crianças sem a participação e envolvimento da educadora.

O que pode significar o planejar para as crianças.

Acredito que o planejar estrutura o pensamento para a acção e organiza e compõe as ideias no campo da abstracção. A criança diz o que pretende fazer e começa a idealizar como fazer e com que materiais. O que nos informa que ela faz um estudo antecipado.

Além disso, há uma necessidade de um tempo para planejar, para que a criança individualmente organize e elabore seu pensamento, para depois o expor ao grupo. As crianças que são mais tímidas ou necessitam de um tempo maior para estruturarem este planejar podem ficar constrangidas ou inibidas ao serem apressadas, tanto pelo adulto quanto pelas outras crianças. Possivelmente, nestes casos, criar outras estratégias como as observadas e registadas nos dois jardins-de-infância podem ser o caminho para um ‘novo’ planejar. Desde a criança dizer e ir para a área imediatamente até ir para a área sem dizer ao adulto ou grupo onde vai. Nas duas estratégias, a criança colocou em prática a acção de ir para uma área, pensou a respeito de onde quer ir e o que quer fazer, mesmo sem ter externado ao grupo.

É importante considerar que as crianças têm tempos diferentes, umas podem ser mais apressadas e outras mais tranquilas. Isso não é diferente para o adulto. No entanto, há que se pensar sobre esse planejar com as crianças. Saber ouvir, falar, esperar a vez e respeitar os colegas no grupo ou na grande roda é um desafio constante para a educadora, auxiliar e as crianças. Isso porque todos podem experimentar outras formas de organizar e lidar com o momento de falar, ouvir, esperar e respeitar. Há uma mão dupla neste planeamento, com distinções de objectivos e metas, mas que buscam levar a uma reflexão posterior da criança e da educadora.

A seguir, temos o momento do fazer no qual as crianças interagem e trocam informações com seus pares.

O que pode significar o fazer para as crianças.

Estar na acção – fazer, é possibilitar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afectivo da criança. A criança na acção começa a colocar o planeamento em efectivo curso. Daí que nem sempre o que foi planeado sai como desejado. A criança encontra com outras crianças que planearam outras coisas para a mesma área. Como por exemplo: uma criança dizer que irá fazer um bolo de chocolate e outra criança dizer que irá fazer uma sopa. Juntas na mesma área, dividindo os utensílios da cozinha ambas chegam a um acordo, ou mesmo mudam os planos e fazem juntas uma outra comida. Isso acontece e a educadora observa com atenção o que as crianças estão realizando na área que escolheram.

Como o pensamento não é estático e sim dinâmico, a criança recomeça a planear e criar situações novas que ela tem que lidar colectivamente. Fazer, significa agir sobre algo que foi planeado. Significa colocar à prova.

O fazer é a oportunidade da criança vivenciar zonas de complexidade com seus pares que a auxiliarão no seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afectivo. Ou seja, a criança experimenta frustração, perda, alegria, medo, insegurança, segurança e novos desafios. Tudo isso com os seus pares e com a educadora.

Quando a educadora é solicitada para estar nas áreas ou que vai lá para participar, observar e registar o que acontece, ela pode levar a criança a crescer em seus andaimes. Também a criança começa a ser agente de suas capacidades através dos desafios que o encontro com o outro provoca nela. Isso é fundamental para o seu desenvolvimento.

Vejamos nos episódios:

Na casinha Sandro era o irmão mais velho. Raquel e Vitória as irmãs mais velhas e Liliane era o bebé.

Raquel: “Nossos pais morreram de acidentes quando eu era pequena.”

Na mesa de actividades plásticas...

António: “Juliana, vamos jogar uma coisa. Quando eu olho para debaixo da mesa tem que me apanhar.”

Eduarda: “Tem que ir mais para baixo, não só seu olho.”

António: “Tentem me apanhar.”

Eduarda brinca com António.

António: “Isso é batota, Eduarda.” (Batota é quando não se cumpre as regras.)

Na área da casinha está Rosa, Gilberto, Lucas e Jacinto. Eles brincam de tourada, colocam capas. Rosa é uma bruxa, veste capa e chapéu. Custódio passa roupa. Ele vai com o ferro até a pia e o enche com água (faz-de-conta). Depois volta para a banca de passar roupa e inicia a actividade de passar os lençóis. Joana e Olga brincam de cuidar dos bebés. Elas dão comida, banho e balançam os bebés.

Na caixa registadora...

Roberta: “Ó Denise, você tem que me devolver o dinheiro.”

Denise: “O dinheiro é de mentira.”

Roberta: “Mas eu te dei um dinheiro grande e quero troco.”

Nestes diferentes contextos podemos verificar que as crianças, ao entrarem em contacto com seus parceiros, reelaboram seus fazeres e aprendem novos fazeres; elas resignificam as suas acções. As crianças realmente vivem o fazer, elas colocam em acção as suas questões, dúvidas, tentam descobrir e experimentar.

O que pode significar o rever para as crianças.

O rever nos dois Jardins observados é o que mais se distancia da teoria. Uma vez que na teoria o rever é uma prática diária, que consiste nas crianças partilharem suas acções e aquilo que fizeram durante o tempo no pequeno grupo. A educadora ouve com atenção e ajuda a criança a reflectir, compreender e desenvolver suas próprias acções. Entretanto, podemos verificar que o rever está presente no momento da avaliação que a educadora realiza com as crianças ao final do dia de trabalho, e também, durante uma parte do dia em que a educadora pergunta às crianças o que já foi feito até o momento. Todavia, não houve por parte de nenhuma educadora, no período registado, um interesse em realizar com as crianças o rever sobre o planeado feito nas áreas.

Após, ou mesmo durante o fazer, as crianças já iniciam um trabalho de reflexão com seus pares, pois, elas trocam informações sobre o que fazem o tempo todo. Acontece que, ao final do trabalho, o rever para as crianças pode ter um sentido diferente do rever para a educadora. Nem sempre a criança faz o que planeou. A criança quando confronta o que planeou com o que fez pode se sentir pressionada a ter que realizar tudo conforme foi planeado anteriormente. Esse conflito é importante pois leva a criança a reflectir sobre o que foi planeado e o que foi feito. Nesse sentido, a educadora deve ficar atenta quando confronta o que foi planeado e o que foi feito pela criança, uma vez que isso pode levá-las a inibirem suas acções e falas futuras.

Por outro lado, rever pode ser uma forma de construir pontes entre retomar o que foi dito e feito. As pontes orientam para um futuro trabalho. Também, o rever possibilita narrar; e a criança que tem sua auto-imagem positiva gosta de narrar o que fez, sem se preocupar com julgamentos. O rever não se dá apenas na via da criança. Neste momento em particular a educadora pode e deve ser o suporte dessa reflexão. Sozinha, a criança não realiza o rever. A educadora, regularmente, lança desafios neste rever que escapam às crianças e por isso é tão importante observar o que a criança realiza durante todo o período que passa no jardim. As “novas” possibilidades de rever.

Larissa (educadora): “Quem pode explicar ao Ernesto como é a actividade que ele não fez na sexta-feira?”

Joel: “Eu posso.”

Larissa: “Isso Joel, muito bem, vem explicar.”

Luciana (educadora): “Vamos conversar. O que fazemos na roda?”

Rosário: “Conversamos sobre o que fizemos de manhã.”

Catarina: “Primeiro fomos à aula de música, depois ao teatro.”

A estratégia de conversar com as crianças no momento de grande grupo sobre o que foi feito na manhã ou durante o dia como uma avaliação é, do meu ponto de vista, uma outra possibilidade para se realizar o rever, pois a educadora pode ampliar o rever para toda a actividade que acontece na aula e não somente o que acontece nas áreas escolhidas pelas crianças.

Conclusões

Acreditamos que o planear-fazer-rever para a educadora se assemelha ao pensamento do professor reflexivo de Ken Zeichner (1981). É como se ela tivesse em sua trajetória de educadora a acção, a reflexão sobre essa acção que leva a uma nova acção em consequência dessa reflexão em todos os momentos de seu trabalho.

O planear-fazer-rever faz parte de um círculo que não se fecha. Ele está sempre em movimento, uma vez que a educadora ao terminar de rever recomeça a planear em cima do que foi revisto. Estar atenta ao que planeia com as crianças e rever seu planeamento após vivenciá-lo no fazer é fundamental para uma prática reflexiva e investigativa como também para uma prática viva da teoria.

Mais uma vez, a educadora, ao fazer o exercício de rever o que as crianças fizeram, tem a possibilidade de avançar, lançar desafios às crianças e a ela própria. O que faz com que ela

reflicta sobre sua prática. Além disso, em uma perspectiva de formação em contexto, as educadoras necessitam se fortalecer enquanto equipa que troca, questiona e busca alternativas constantes para as questões da prática pedagógica.

Entretanto, planejar-fazer-rever sem um objectivo definido ou esboçado do que a educadora deseja para o seu grupo não faz sentido algum, nem para ela, nem para as crianças. São momentos sem uma perspectiva de mudar a prática ou mesmo de a torná-la viva a partir da teoria. Mais ainda, são momentos que nos dão uma oportunidade de romper com o paradigma de que prática e teoria são separadas. Por isso, é pertinente levantarmos alternativas para a realização destes três momentos. Assim como é pertinente avaliar nossas crianças, seus centros de interesses, seus tempos e ritmos, sua co-construção interactiva e colectiva. Para tanto, chamo a atenção para o tempo de espera de que cada criança terá de empreender nos três momentos. Talvez, as estratégias de realizá-las em pequenos grupos possam ser uma alternativa. Por exemplo: ora com a escolha pelas crianças, ora com a escolha pela professora de fazê-los em determinados dias da semana, como três vezes na semana; de utilizarmos jogos como a dança das cadeiras na escolha de quem vai planejar-fazer-rever no dia; ou do uso do microfone para incentivar e oportunizar que todos falem, ouçam, façam e revejam; ou ainda escolher por área e não por crianças quem irá rever ao final do trabalho. Também, pode-se, no planejar, pegar objectos das diferentes áreas e colocá-los em um saco. Depois, no grande grupo, pedir que algumas crianças retirem os objectos seguidamente e cada um tente pensar uma outra coisa que o objecto gostaria de ser. Estas estratégias podem auxiliar na diversidade da forma de planejar-fazer-rever no quotidiano infantil.

Planejar, fazer e rever estão interligados. É curioso separá-los, mas, na sua materialização prática, eles têm pontos de contacto, ou seja, no momento em que a criança planeja para qual área quer ir, ela também visualiza o que e como irá fazer, para depois rever o que planeou. Por outro lado, ao final de ouvir uma outra criança sobre o que esta irá fazer, isso pode levar a criança a rever algumas das suas estratégias de acções e, por fim, retornar a fala para a educadora no sentido de replanear o que havia dito anteriormente. Isso porque observamos que algumas crianças tendem a manifestar o desejo de falar no instante que outra criança termina, ou está ainda falando.

Enfim, o planejar-fazer-rever são rotinas de uma proposta que quer colocar a criança como um agente activo, construtor e transformador do seu meio social. Assim como a criança, o adulto é convidado a gerir e reflectir sobre suas escolhas e a dar sentido e significado às suas acções. As estratégias ou as modificações ocorridas ao longo de um trabalho educativo podem ser um elemento não excludente, mas aglutinador de outras possibilidades.

Para tanto, quero salientar que o planear-fazer-rever observado no quotidiano de dois Jardins-de-Infância em Braga, Portugal muito ampliou e se modificou do modelo teórico. Digo isso, pois na teoria o planear-fazer-rever se restringe as áreas de trabalho: casinha, computador, construções, música e ciências. No entanto, das observações que obtive no contexto dos dois Jardins, o planear-fazer-rever expande para a rotina completa da sala de aula; ele extrapola as áreas e começa a se fazer presente nos diferentes trabalhos propostos pela educadora e pelas crianças. Como por exemplo, a educadora revê com as crianças o que aconteceu durante um período do dia da aula, independentemente de ter sido em um momento de trabalho na área escolhida pela criança. O planear acontece também quando de uma escolha de uma actividade, de um jogo que não está directamente ligado a uma área de trabalho.

Além do aspecto do desenvolvimento cognitivo pela acção da criança sobre o objecto, há um aspecto para esse desenvolvimento que envolve a criança em um contexto social; produto e produtora de uma cultura. Isso pode ser confirmado pelos trabalhos que envolvem a cultura infantil das crianças: lendas, ambientes, profissões, moradia e família.

Podemos então com isso concluir que a criança neste ‘novo’ planear-fazer-rever, ganhou status de agente promotora da cultura na acção com os diferentes objectos, meios e pessoas. E isso nos faz considerá-la em um trabalho envolvente com sentido e significado que, em conjunto com seus pares e o adulto, nos fará compreender e reconstruir continuamente o seu contexto infantil.

Bibliografia

- DEWEY, John. (1953). **Como pensamos**. Companhia Editora Nacional: São Paulo. 242p.
- LINO, Dalila e VIEIRA, Fátima. (2007) As contribuições da teoria de Piaget para a Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M., PINAZZA, Mônica A. (orgs). (2007b) **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado e construindo o futuro**. ArtMed: Porto Alegre. 328p.
- HOHMANN, Mary e WEIKART, David P. (2003). **Educar a Criança**. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa. 820p.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org). (2007) **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 3ª edição. Porto Editora: Portugal. 142p.
- SPRINTHALL, Norman A. e SPRINTHALL, Richard C. (1993). **Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista**. Editora McGraw-Hill: Portugal. 636p.

¹ Durante o ano de 2008, realizando meu pós-doutorado em Braga, Portugal, estive presente em dois Jardins-de-Infância. Como se trata de um estudo comprometido com a ética e principalmente com o respeito pelas crianças e adultos que possibilitaram minha estada em seus espaços de convivência, foi minha intenção resguardar as identidades destes jardins, crianças e adultos. Para tanto, os nomes que estão nos episódios de campo foram escolhidos pelas crianças, educadoras e auxiliares. Procurei respeitar suas propostas dentro do que foi possível, pois, algumas vezes, havia nomes que já tinham sido

escolhidos e que, por isso, tiveram que ser alterados. Os nomes dos dois Jardins-de-Infância foram escolhidos por mim.

² Neste texto as figuras centrais do Planear, Fazer e Rever são a educadora e a criança, entretanto saliento a participação da auxiliar nestes momentos da rotina diária com as crianças.